



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Lidiane Reis Guedes

A Postura Ativa do Professor (PAP) em prol da ampliação de repertório literário com HQs no livro didático de Língua Portuguesa

Juiz de Fora

2023

Lidiane Reis Guedes

A Postura Ativa do Professor (PAP) em prol da ampliação de repertório literário com HQs no livro didático de Língua Portuguesa

Trabalho de conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Érika Kelmer Mathias

Juiz de Fora
Outubro de 2023

Guedes, Lidiane Reis.

A Postura Ativa do Professor (PAP) em prol da ampliação de repertório literário com leituras de HQs no livro didático de Língua Portuguesa / Lidiane Reis Guedes. – 2023.

120 f. : il.

Orientadora: Érika Kelmer Mathias

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Postura ativa do professor. 2. Letramento Literário. 3. Escolarização da literatura. 4. Livro didático. 5. Tintas de HQs. I. Mathias, Érika Kelmer, orient. II. Título.

Lidiane Reis Guedes

A Postura Ativa do Professor (PAP) em prol da ampliação de repertório literário com HQs no livro didático de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos

Aprovada em 02 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Érika Kelmer Mathias - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa Dra Patrícia Pedrosa Botelho

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa Dra Andréia Matias Azevedo

FAETEC-RJ

Juiz de Fora, 20/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Erika Kelmer Mathias, Professor(a)**, em 18/10/2023, às 18:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

23/10/2023 18:54

SEI/UFJF - 1480480 - PROPP 01.5: Termo de Aprovação



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Pedrosa Botelho, Usuário Externo**, em 19/10/2023, às 07:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **ANDRÉIA MATIAS AZEVEDO, Usuário Externo**, em 23/10/2023, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1480480** e o código CRC **672ECE0F**.

Dedico este trabalho a Helena, João e Henrique – nossa maior esperança em dias melhores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sabe de minhas necessidades e permite que tudo aconteça no seu devido tempo.

Aos meus pais, Gilmar e Fátima, pelos esforços de uma vida inteira e amor incondicional.

Ao meu companheiro de vida, Marcus Vinicius pelo incentivo e apoio.

À minha sogra, Maria das Graças, pelo apoio, pela dedicação e carinho diários.

A Gilciane e Edilson, pela paciência e compreensão em minhas ausências.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora, Professora Doutora Érika Kelmer Mathias, por todo conhecimento teórico que me viabilizou ampliar, mas, sobretudo, pelo que me possibilitou aprender por meio de seu exemplo de competência, dedicação, atenção, paciência e humanidade, tornando este processo libertador.

À Professora Doutora Neusa Salim Miranda, meu agradecimento e admiração por sua determinação e dedicação ao PROFLETRAS, por acreditar na importância e na potência do Programa e pelo legado deixado.

Aos professores membros das bancas de qualificação e de defesa, Professora Doutora Andréia Matias Azevedo, ao Professor Doutor Marco Aurélio de Sousa Mendes e à Professora Patrícia Pedrosa Botelho pela presença, contribuição e aceitação do convite para participar desses momentos.

A todos os professores do PROFLETRAS da UFJF, que contribuíram para minha formação de maneira engrandecedora.

Ao Carlos Roberto de Oliveira, secretário do PROFLETRAS, por sua competência, organização, agilidade, profissionalismo e gentileza.

Aos meus colegas de turma, pela parceria, apoio e acolhimento.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e a toda rede pública de ensino brasileira, lugar onde passei como aluna e retornei como professora, por ampliar meus horizontes e proporcionar mudanças em minha vida por meio da educação.

À Escola Municipal Prefeito Nilto Bretas que, por meio de seus gestores, apoiaram a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	24
2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	25
2.2 POLISSISTEMA LITERÁRIO.....	29
2.3 REPERTÓRIO E VAZIOS TEXTUAIS.....	31
2.4 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA.....	35
2.5 SISTEMA DOS QUADRINHOS.....	40
2.5.1 Vinhetas.....	42
2.5.2 Planos e ângulos de visão.....	44
2.5.3 Sequencialidade.....	45
2.5.4 Balões de Fala.....	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.1 METODOLOGIA.....	48
3.2 <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA.....	49
3.3 PERFIL DA PROFESSORA-PESQUISADORA	53
3.4 CÓRPUS (LITERÁRIO)	54
4 ANÁLISE CRÍTICA DAS TIRINHAS.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
BIBLIOGRAFIA	112
APÊNDICES	114

“Veio-me a imagem daquela flor de campo: uma bola de sementes brancas, a gente dá um sopro, as sementes saem voando como se fossem paraquedas, para irem nascer lá longe, onde o vento as levou...Assim é o educador: uma bola de sementes-palavra onde se encontra o sonho que ele deseja plantar”. (Rubem Alves)

RESUMO

Essa pesquisa situa-se no campo do ensino de literatura e vincula-se ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (ProfLetras/UFJF). É uma pesquisa de caráter propositivo e tem por objeto a posição e, conseqüentemente, atuação do professor em relação ao livro didático no que tange ao trabalho com ensino de literatura, em um recorte com os gêneros quadrinísticos, mais especificamente, tirinhas de HQs.

Ressaltamos que não se trata de propor mudanças ou reformulações nesse instrumento de ensino, mas sim apresentar possibilidades de ampliação nas formas de utilizá-lo em sala de aula, uma vez que, muitas vezes, o modo como as/os professoras/res se relacionam com o LD é como se ele fosse um manual, a ser seguido de maneira quase que inquestionável, postura que acaba minimizando seu papel de suporte de ensino e alçando-o a um protagonismo que não cabe a ele, mas sim à/ao professora/or que o adotou. Desse modo, realizamos uma análise crítica das tirinhas e HQs constantes de um livro didático de língua portuguesa atual e em uso em uma escola pública do Brasil e, por meio de um Caderno Pedagógico, que acompanha o material dissertativo, sugerimos atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula a partir de adequações, ampliações, potencializações e até mesmo rechaçamento de propostas de atividades e/ou textos organizados no LD, de modo que a/o professora/or assuma uma posição mais ativa frente a essa ferramenta de ensino, assumindo o que chamamos, nesse trabalho, Postura Ativa do Professor (PAP).

A pesquisa teve por objetivo conceber uma proposta de caráter analítico e didático-pedagógico para promover a ampliação de repertório das/os alunas/os a partir do *cópus* literário disponibilizado nos LDs, levando em conta que, em muitos casos, esse é o único suporte de ensino a ser usado pela/o professora/or, de modo especial na escola pública. Metodologicamente, adotamos uma abordagem quanti-qualitativa; com objetivo experimental e procedimentos da pesquisa bibliográfica, da documental e da pesquisa-ação no que tange à proposta de aplicação criada pelo próprio processo de pesquisa. Para os fundamentos teóricos trabalhamos com os conceitos de letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009); repertório literário (ISER, 1996), polissistema

literário (EVEN-ZOHAR, 2013), escolarização da literatura (SOARES, 2011) e linguagem quadrinística (MCCLLOUD, 2008; VERGUEIRO, 2004).

Palavras-chave: Postura ativa do professor (PAP). Letramento Literário. Escolarização da literatura. Livro Didático. HQs. Tirinhas.

ABSTRACT

This research is located in the field of literature teaching and is linked to the Professional Master's Degree in Literature at the Federal University of Juiz de Fora (ProfLetras/UFJF). It is a research of a propositional nature and its object is the position and, consequently, the teacher's performance in relation to the textbook in relation to the work with teaching literature, in a perspective with comic book genres, more specifically, comic strips.

We emphasize that this is not about proposing changes or reformulations in this teaching instrument, but rather presenting possibilities for expanding the ways of using it in the classroom, since, often, the way in which teachers interact with the LD it is as if it were a manual, to be followed almost unquestionably, a stance that ends up minimizing its role as teaching support and elevating it to a leading role that does not belong to it, but rather to the teacher/ or who adopted it. In this way, we carried out a critical analysis of the comic strips and comics contained in a current Portuguese language textbook in use in a public school in Brazil and, through a Pedagogical Notebook, which accompanies the dissertation material, we suggest activities that can be developed in the classroom based on adaptations, expansions, enhancements and even rejection of proposed activities and/or texts organized in the textbook, so that the teacher/or assumes a more active position in relation to this teaching tool, assuming what we call, in this work, PAP (Teacher's Active Posture).

The research aimed to design an analytical and didactic-pedagogical proposal to promote the expansion of the students' repertoire based on the literary corpus available in textbooks, taking into account that, in many cases, this is the only support teaching method to be used by the teacher, especially in public schools. Methodologically, we adopted a quantitative-qualitative approach; with an experimental objective and procedures of bibliographical, documentary and action research research in relation to the application proposal created by the research process itself. For the theoretical foundations we work with the concepts of literary literacy (PAULINO and COSSON, 2009); literary repertoire (ISER, 1996), literary polysystem (EVEN-ZOHAR, 2013), literary schooling (SOARES, 2011) and comic language (MCCLOUD, 2008; VERGUEIRO, 2004).

Keywords: Active posture of the teacher. Literary Literacy. Schooling of literature. Textbook. comics. Comic strips.

1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar no ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica, muitos aspectos merecem reflexão e estudo; são questões que perpassam a formação do professor, a escolha de material didático ou mesmo sua elaboração/produção, a seleção do livro didático (LD) que será utilizado com a turma e a própria utilização deste suporte que, por vezes, é o único recurso didático disponível para o professor na escola. Grande parte, senão a totalidade, das escolas públicas brasileiras utilizam como ferramenta de apoio ao ensino o LD, distribuído gratuitamente e substituído a cada 4 anos (no caso do segundo segmento do ensino fundamental). Embora a utilização de um LD padronizado por escolas tão diferentes entre si não seja a condição ideal, uma vez que cada escola está inserida em um contexto social e político diverso, com necessidades e especificidades particulares, o cenário educacional brasileiro, muitas vezes, conduz o professor a uma situação em que o único recurso didático disponível seja esse livro. Nesse contexto, o LD se revela como importante ferramenta a ser usada pelo professor nas aulas de língua portuguesa, por ser o principal, senão único, instrumento de trabalho disponível, sobretudo nas escolas públicas.

Um aspecto importante a ser destacado quanto ao uso do LD está no modo como as/os professoras/res se relacionam com esse suporte de ensino. Na maioria dos contextos, é como se ele fosse um manual, a ser seguido de maneira quase que inquestionável. Essa postura em relação ao LD acaba minimizando seu papel de *suporte* de ensino e alçando-o a um protagonismo que não cabe a ele, mas sim à/ao professora/or que o adotou para um determinado ciclo, juntamente com sua equipe de trabalho. Nesse sentido, a/o professora/or abre mão de uma postura autoral diante do conteúdo a ser ministrado nas aulas e acaba se posicionando de um modo mais passivo em relação ao que é proposto no LD. Assim, ações como (re)adequar, ampliar, potencializar e mesmo rechaçar propostas e/ou textos organizados no LD costumam ser pouco experimentadas pelas/os professoras/res que adotam o que estamos chamando de posição passiva diante do LD.

Outro ponto a ser destacado quanto ao uso LD, é que, em se tratando de ensino de língua portuguesa, é importante que contemplem o ensino de todos

os *campos de atuação* (BRASIL, 2017), incluindo-se aqui o campo artístico-literário, em que se desenvolveriam atividades relacionadas ao ensino de literatura. Contudo, de um modo geral, o que percebemos é que o trabalho com a literatura e atividades que favoreçam o letramento nessa área de conhecimento não são prioridade nas aulas de língua portuguesa, embora apareça contemplado em documentos norteadores para ensino de língua portuguesa como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Matriz Curricular do Estado de Minas Gerais, no caso do município de Chácara, onde a professora-pesquisadora desta pesquisa atua. O que se percebe é que são priorizadas atividades de gramática normativa e estudo de gêneros do campo jornalístico/midiático. Em se tratando dos LDs de língua portuguesa, os textos literários selecionados pelos autores, no geral, são usados como pretexto para ensino de gramática¹ ou se destinam a atividades de leitura e interpretação textual, não sendo explorados nos aspectos que envolvem o letramento literário.

Nesse sentido, percebemos uma lacuna no ensino de literatura, sobretudo quando tomamos como referência os documentos norteadores que fundamentam a elaboração do currículo escolar e proposta pedagógica no Ensino Fundamental nas escolas brasileiras e mineiras, sendo eles, respectivamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e o Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais (CRMG), de 2018. Ambos são documentos oficiais de caráter normativo, que definem o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas/os as/os alunas/os devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

O ensino de Língua Portuguesa, tanto na BNCC quanto no CRMG, está organizado em *campos de atuação* (BRASIL, 2017) com objetos de conhecimento e habilidades próprias a serem desenvolvidas em cada um deles. São cinco os campos de atuação considerados e igualmente citados nos dois documentos: *Campo da vida cotidiana*, *Campo artístico-literário*, *Campo das práticas de estudo e pesquisa*, *Campo jornalístico/midiático* e *Campo de atuação na vida pública*. De acordo com o CRMG,

¹ Não se trata de oposição ao ensino de gramática, uma vez que ela faz parte do campo de aprendizagem da língua, contudo acreditamos que este ensino deva acontecer em uma perspectiva prática e funcional no gênero abordado.

os campos apresentados não são colocados apenas como uma organização ou como critérios de seleção de gêneros textuais. Eles contextualizam as habilidades em práticas de linguagem em leitura, produção de texto e análise linguística e semiótica. Têm também a função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (CRMG, 2018, p. 223)

No que se trata do ensino de Literatura, esse se encontra no campo artístico-literário. De acordo com a BNCC, de modo geral, o trabalho nesse campo de atuação tem como objetivo

Possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. (BRASIL, 2017, p.138)

O documento destaca o contato com o texto literário, apontando a importância de um trabalho sistematizado e da continuidade da formação do leitor literário ao longo da vida escolar, com vistas ao desenvolvimento da fruição. Nas atividades propostas e nos encaminhamentos didáticos feitos a partir da leitura de textos associados a esse campo de atuação, é preciso garantir a formação de uma/um leitora/or-fruidora/or, ou seja, de um sujeito capaz de se implicar na leitura dos textos, desvendando suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura para que a função utilitária da literatura possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora. Para que isso se efetive, no que tange à formação literária, as habilidades a serem formadas ou ampliadas envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação.

O texto da BNCC destaca alguns aspectos que poderiam ser abordados nas aulas de Língua dentro do campo artístico-literário. No caso da narrativa literária, as propostas de ensino podem focar seus elementos (espaço, tempo, personagens); as escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; os diferentes modos

de se contar uma história (com um narrador em primeira ou terceira pessoa, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); a polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, as abordagens poderiam ser sobre “os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética.” (BRASIL, 2017, p.139)

Tendo ainda como referência a BNCC, a proposta é que o ensino de Literatura amplie a capacidade das/os estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção de diferentes vozes nos textos. O documento ainda ressalta a relevância desse campo para

o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p.139)

Assim como a BNCC, o CRMG propõe que estudantes dos anos finais do ensino fundamental tenham possibilidade de contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e que a escola possa oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. O documento ainda pontua que, para que a experiência da literatura possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de uma/um leitora/r que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas que também seja capaz de fruí-los, desenvolvendo critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e compartilhando impressões e críticas com outras/os leitoras/es-fruidoras/es. Essa formação, de acordo com o CRMG,

exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (CRMG,2018, p.144)

O documento ainda destaca que a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas.

Por meio de uma pesquisa documental no LD de língua portuguesa **Singular & Plural: Leitura, produção, e estudos de linguagem, 7º ano**, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart, procuramos observar, entre outros aspectos, de que modo o ensino de literatura é abordado no documento. O livro selecionado, de 2018, faz parte do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e foi distribuído para o ensino de língua em algumas escolas públicas brasileiras, incluindo aqui a Escola Municipal Prefeito Nilto de Souza Bretas, no município de Chácara (*lócus* da pesquisa), para uso no quadriênio 2020-2023. A coleção possui 4 volumes, destinados ao segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

As autoras propõem, no volume destinado ao 7º ano, um encaminhamento metodológico baseado em uma divisão que aborda, em momentos específicos, diferentes aspectos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Desse modo, são apresentadas quatro unidades no LD, a serem trabalhadas bimestralmente pelo professor com a classe. Essas unidades se subdividem, cada uma, em três capítulos, os quais abordam diferentes aspectos do ensino de língua. De acordo com a proposta das autoras, as atividades propostas contemplam: no primeiro capítulo de cada unidade, questões de leitura e produção textual; no segundo capítulo de cada unidade, práticas de literatura e o terceiro capítulo de cada unidade, estudos linguísticos e gramaticais.

No primeiro capítulo de cada unidade, o encaminhamento metodológico propõe um trabalho que “aborda leitura e produção textual” (BALTHASAR e

GOULART, 2018, p.4) e pode-se observar uma abordagem que explora a apresentação e o estudo de gêneros textuais relacionados aos campos de atuação na vida pública, de práticas de estudo e pesquisa e do campo jornalístico midiático. Esses capítulos são iniciados por uma reflexão promovida pela observação de uma imagem e apresentam seções regulares, ou seja, aparecem sempre no primeiro capítulo de cada unidade. São elas:

- “Leitura”: com as subseções “Primeiras Impressões” e “O texto em construção”. Nesta seção, são apresentados textos diversificados para leitura, com abordagem de linguagens diversificadas (verbal, visual). Na sequência, são apresentadas propostas de atividades que visam a exploração global do texto e construção dos sentidos em torno da temática selecionada;

- “Produção de textos”: Nesta seção, a proposta é o estudo mais aprofundado de um gênero textual específico, com destaque para suas particularidades. Para isso, é apresentado para leitura um exemplar do gênero selecionado para estudo e, em seguida, por meio de questões discursivas, o aluno é conduzido a observar as características próprias desse gênero;

- “Produzindo o texto”: Nesta seção, é apresentada uma proposta de produção textual relacionada à temática do capítulo, com orientações e explicações gerais sobre o que deve ser produzido pelo aluno;

- “Galeria”: Nesta seção, são apresentados para leitura textos e/ou imagens relacionados à temática em estudo no capítulo. Segundo as autoras, tais textos são selecionados para “instigar novas reflexões e ampliar repertório de conhecimentos” (BALTHASAR e GOULART, 2018, p.7).

No segundo capítulo de cada unidade, as atividades se destinam, segundo as autoras, às práticas de literatura. Para conduzir o aluno a essas práticas, as autoras selecionam textos canônicos e textos que estão à margem do cânone, sendo todos eles pertencentes ao campo artístico literário. O objetivo da abordagem e do trabalho com esses textos selecionados é oferecer ao aluno “experiências estéticas significativas que podem abranger não só a literatura, mas também outras artes” (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. 5). Esses capítulos também são iniciados por uma reflexão promovida pela observação de uma imagem e apresentam seções regulares, ou seja, aparecem sempre no segundo capítulo de cada unidade. São elas:

- “Leitura”: com as subseções “Primeiras Impressões” e “O texto em construção”. Nesta seção, são apresentados textos diversificados para leitura, mas, diferentemente do capítulo anterior, os textos apresentados são literários ou voltados para alguma área artística (reprodução de pintura, fotografia, escultura, letra de canção). Na sequência, são apresentadas propostas de atividades que visam ora a exploração global do texto e construção dos sentidos em torno da temática selecionada, ora a apresentação de características do texto literário em estudo;

- “Oficina de leitura e criação”: Nesta seção, a proposta é a leitura de textos literários que servirão de base para duas situações de produção textual que ora vão preparar para a leitura de um novo texto, ora vão propor a produção de um texto com base nas leituras já realizadas. Esta seção, às vezes, aparece duas vezes no capítulo;

- “Galeria”: Nesta seção, assim como no primeiro capítulo da unidade, são apresentados textos e/ou imagens relacionados à temática em estudo no capítulo, com o objetivo de complementar o que já foi discutido, além de, conforme já dito, instigar novas reflexões ampliando o repertório de conhecimentos das/os alunas/os.

No terceiro capítulo de cada unidade, a proposta de ensino se destina, segundo as autoras, aos estudos linguísticos e gramaticais. Apresentam textos que, em sua maioria, são usados para ensino de gramática normativa e, diferentemente dos capítulos 1 e 2 de cada unidade, não apresentam seções. “Os capítulos são subdivididos em tópicos e abordam os conhecimentos linguísticos de maneira leve, reflexiva e contextualizada” (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. 7). Tal estruturação pode ser melhor observada no Apêndice 1.

Depois de realizada a pesquisa documental, percebemos que o LD pesquisado possui alguns aspectos interessantes a serem destacados no que tange ao ensino de literatura – uma das áreas a serem trabalhadas no ensino de língua portuguesa na educação básica.

Primeiramente, interessa-nos uma análise quantitativa dos textos literários apresentados ao longo do LD e que, efetivamente, são usados para

propor atividades relacionadas ao ensino de literatura, conforme se pode observar na tabela 1:

Tabela 1 - Textos literários disponíveis no LD em análise

Gêneros	Total de exemplares	Ensino de gramática	Ensino de literatura	Outros
Quadrinísticos	14	8	5	1
Poema	7	6	1	-
Crônica	4	-	3	1
Frag. de cordel	4	1	2	1
Canção	4	2	2	-
Frag. de texto teatral	1	-	-	1
Conto	1	1	-	-
Total	35	18	13	4

Fonte: Arquivo pessoal. Elaborado pela autora desta pesquisa.

A tabela acima apresenta todos os textos do campo literário utilizados no livro didático em análise. Esses textos, em um total de 35, são 14 exemplares de gêneros quadrinísticos – histórias em quadrinhos e tirinhas –, perfazendo 41% do total; 6 poemas, com 20%; 4 crônicas com 11%; 4 fragmentos de cordel, com 11%; 3 letras de canção, com 9%; 1 fragmento de peça teatral, com 4% e 1 conto, com 4%. Desse total de 35 textos, apenas 13 apresentam questões que envolvem ensino de literatura, nos capítulos que se destinam a esse fim (Vide Apêndice 1). Os demais textos, em um total de 22, são, em sua maioria, usados como pretexto para ensino de gramática e aparecem, sobretudo, nos capítulos que se destinam ao ensino de questões gramaticais e linguísticas (Vide Apêndice 1). Assim, do total de textos literários que constam do LD, 38% são efetivamente usados para questões envolvendo o literário e 62% usados para ensino de outros conteúdos que não são do campo literário.

Ao delimitarmos a análise na totalidade de textos usados exclusivamente para o ensino de literatura, representado por 13 exemplares, percebemos que são, quantitativamente, 5 exemplares de gêneros quadrinísticos, perfazendo

40%; 3 crônicas, com (23%; 2 fragmentos de cordel, com 15%; 2 letras de canção, com 15% e 1 poema com 7%. Vale ressaltar que os gêneros conto e fragmento de texto teatral, embora sejam textos literários, não foram utilizados para ensino de tópicos relacionados ao literário, nem mesmo aparecem no capítulo destinado ao ensino de literatura. (Vide Apêndice 2).

Diante do apresentado, percebemos que os gêneros quadrinísticos, representados no livro por histórias em quadrinhos (HQs) e tirinhas, ganham, quantitativamente, um lugar de destaque no LD em análise, uma vez que representam 40% de todos os textos literários presentes na obra. Quando consideramos os exemplares de textos do gênero quadrinístico usados pontualmente para ensino de literatura, esse percentual também é em torno de 40%. Para diferenciar HQs de tirinhas, o critério usado no LD foi o número de tiras: quando é apresentada uma tira apenas, essa é nomeada como tirinha; quando duas tiras ou mais, a nomenclatura passa a ser HQ.

Outro ponto de destaque, quantitativamente falando, se refere à utilização dos textos literários contidos no LD e aos tópicos de ensino abordados no que se refere ao ensino de linguagem e literatura. Vejamos a tabela 2:

Tabela 2 - Textos literários no LD analisado: assunto abordado e número de abordagens

Principal assunto abordado nos texto literários do LD	Nº de vezes da abordagem
Figuras de linguagem	12
Pretexto para trabalho com gramática (verbos)	9
Pretexto para trabalho com gramática (sujeito / predicado)	5
Leitura /curiosidade sobre o autor	3
Estudo de gênero textual	2
Intertextualidade e paródia	1
Metalinguagem / métrica	1
Personagem	1
Atividades de comparação entre textos verbal e visual	1

Fonte: Arquivo pessoal. Elaborado pela autora desta pesquisa.

Podemos observar que, do total de 35 textos literários disponíveis no LD, 12 são usados para ensino de figuras de linguagem (34%); 9 são usados como pretexto para ensino de gramática – verbo (25%) ; 5 são usados como pretexto para ensino de gramática - sujeito e predicado (15%); 3 são propostas de leitura e vêm acompanhados de texto complementar sobre a vida e obra dos autores do texto (8%) ; 2 são usados para ensino de gênero textual (6%); 1 é usado para ensino de intertextualidade (3%); 1 é usado para ensino de metalinguagem e métrica (3%); 1 é usado para ensino de características de personagem (3%); e 1 é usado em uma atividade comparativa entre textos verbal e visual (3%).

Com base nisso, percebemos que, em se tratando de textos literários, há, no LD em análise, uma predileção em usá-los no ensino de figuras de linguagem, ora explorado nos capítulos destinados ao estudo das práticas de literatura (3 momentos), ora explorado nos capítulos destinados ao estudo de gramática (9 momentos), ou seja, quando observado o ensino de figuras de linguagem, enquanto 75% das propostas aparecem nos capítulos destinados aos estudos de linguagem/gramaticais, somente 25% constam nos capítulos destinados aos estudo de assuntos literários.

Ainda analisando o trabalho feito com as figuras de linguagem no LD, elas são trabalhadas isoladamente no exemplar de texto apresentado. Embora sejam apresentadas questões de compreensão e interpretação do texto, e as mesmas conduzam a/o aluna/o a uma reflexão sobre a figura de linguagem apresentada, o trabalho se encerra nesse aspecto isoladamente. O foco do ensino fica somente em cima da figura de linguagem apresentada, não oportunizando a/o aluna/o uma leitura e análise em interface com a literatura. As atividades propostas transitam em torno do campo do literário, mas o texto escolhido para tal não opera no sentido do literário no que diz respeito a sua abordagem.

Diante de todas as questões suscitadas acima, pretendemos, nesse trabalho, abordar a situação sob um viés propositivo a partir da análise de atividades e questões que julgamos incoerentes ou precárias do livro didático, no que se refere ao ensino de literatura. A proposta é apontar o problema, analisá-lo detalhadamente de maneira analítica e propor atividades de mediação que possibilitem a prática do letramento literário – quando entendemos que esse

não ocorre no que é proposto no LD – tendo como *corpus literário* os textos que já foram selecionados para compor aquele LD.

O propósito nesta proposta é que a/o professora/or assuma uma posição mais ativa na lida com o LD, realizando intervenções no LD para o trabalho em sala de aula que ajudem na construção de conhecimentos e promovam o letramento literário a partir de textos literários que já constam no LD de língua portuguesa adotado pela turma. Partindo desse material já disponibilizado pelas autoras, a proposta é elaborar ou reformular atividades, usando diferentes estratégias para um ensino mais sistemático e efetivo de literatura. Na prática, essa atuação se constituiria em uma análise minuciosa do material que possui, assumindo uma postura crítica, discordando de questões ou encaminhamentos didáticos que julgar inadequados ou, no caso de aplicar a atividade tal qual aparece no LD, que isso seja feito depois de a/o professora/or a analisar e julgar pertinente e adequada ao que se entenda ser necessário ensinar.

Tal postura crítica e analítica de todos os aspectos constituintes do LD, como a organização e constituição dos capítulos e unidades, seleção de textos, formulação de questões propostas e/ou atividades, entre outros, é o que estamos chamando de posição ativa da/o professora/or (PAP). Diante dessa postura frente ao que o livro oferece como proposta de ensino-aprendizagem, pontuamos três posicionamentos distintos que a/o professora/or pode assumir, a saber: 1) o de concordar plenamente; 2) o de concordar parcialmente e 3) o de discordar integralmente.

Os LD, no geral, apresentam subdivisões em unidades de ensino, as quais se subdividem em capítulos. Os capítulos são formados por seções e, dentro de cada seção, são apresentadas as atividades para ensino-aprendizagem do conteúdo a ser trabalho em cada ano escolar. Ao considerarmos o LD elaborado a partir dessas subdivisões, destacamos que a postura (PAP) pode ser adotada em relação a todas as partes/itens do LD, desde uma atividade pontual, até mesmo um capítulo inteiro, perpassando seção completa. Desnecessário dizer que, se a posição 3 for adotada em relação ao livro todo, significa que esse não será adotado, evidentemente.

Uma/um professora/professor que assuma a postura (PAP) precisa adotar em sua prática em sala de aula uma postura analítica e crítica diante do LD, bem

como objetivos claros quanto ao que se quer colocar como objeto de ensino aprendizagem. Embora o LD seja, em uma boa parte dos casos, selecionado pelo próprio professor, essa seleção se faz dentre um número bastante restrito de possibilidades e, eventualmente, por mais completo que possa ser o livro, particularidades das/dos alunas/alunos, da turma, ou mesmo da escola como um todo podem exigir da/o professora/or adequações, mudanças, reorganizações, entre outras atitudes que a/o coloca nessa posição ativa na lida com o LD. Além disso, sendo a/o professora/or de literatura antes de tudo uma/um leitora/or, pode enriquecer, ampliar e agregar conhecimentos e reflexões ao que está proposto no LD.

Diante dessas questões, consideramos que concordar plenamente é seguir na íntegra o que está posto no livro: a ordem sequencial/cronológica dos capítulos, seções, atividades e inclusive cada questão/exercício apresentado; a leitura e trabalho com o(s) texto(s) apresentado(s), utilizando-o somente para ensino do que está proposto no LD, inclusive seguindo o encaminhamento didático apontado pelos autores; a apresentação e execução das questões e atividades propostas exatamente do modo com que foram formuladas e exploradas, sem nenhum tipo de mudança ou adequação. Toda essa postura é assumida de maneira consciente, uma vez que, a/o professora/or previamente analisa o LD, sendo capaz de concluir como coerentes e pertinentes todas as escolhas e abordagens propostas; e, a partir dessa postura, aplicar as atividades em sala de aula com a convicção de que é a melhor forma de trabalhar determinado conteúdo.

Concordar parcialmente com o que está proposto no LD possibilita ao professor posturas diversas diante do que está sugerido como proposta de trabalho: reorganizar a ordem sequencial/cronológica dos capítulos, seções, atividades ou ainda questões ou exercícios apresentado; utilizar o(s) texto(s) apresentado(s) de uma maneira diferente daquela abordada no LD, modificando a forma de abordagem ou ainda ampliando a exploração desse texto para aspectos diversos (gramaticais, literários); reformular, acrescentar ou subtrair questões e/ou atividades propostas de modo a adequá-las a novos objetivos que eventualmente surjam em função de uma necessidade específica da turma ou mesmo grupo de alunas/os; incluir texto(s) do seu repertório pessoal para

ampliar a compreensão de algum tópico abordado no LD e que não esteja ainda consolidado entre as/os alunas/os. Essa postura na lida com LD nos parece interessante porque é uma possibilidade de, ao mesmo tempo, utilizar o LD (que é imprescindível na realidade da escola pública brasileira), e dar autonomia à/ao professora/or, que pode fazer adequações de acordo com a realidade que trabalha, de modo a maximizar e potencializar o uso dessa ferramenta de ensino.

Discordar totalmente é entender que, naquele capítulo, seção ou atividade específica, pouco ou quase nada apresentado no LD está pertinente ou em consonância com sua proposta de trabalho ou com os objetivos que se pretende alcançar nas atividades propostas para uma turma em situações específicas. Tal postura implicaria tanto em uma seleção de outro tipo de material para o trabalho em sala de aula, quanto em sua abordagem. Diante dessa abordagem, duas seriam as possibilidades de conduta do professor: ou descarta totalmente o que julgou impertinente, pois considera que não haverá prejuízo para turma; ou se reorganiza de modo a propor outra(s) atividade(s) de modo a suprir a demanda das/dos alunas/os ou da turma no momento. Cada uma dessas escolhas implica uma postura ativa da/o professora/or que passa a assumir um papel autoral e criativo em sala de aula.

Esta pesquisa possui um caráter propositivo, uma vez que se realiza em contexto pandêmico. Em função da Covid 19, doença infecciosa cuja gravidade dos sintomas e alta transmissibilidade levaram ao estado de pandemia declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS)², no mundo todo, e também no Brasil, protocolos rígidos foram adotados na tentativa de conter a doença.

² Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou no dia 11 de março de 2020 que a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Fonte <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> Acesso em 24/08/2021.

Decretos nos âmbitos federal³, estadual⁴ e municipal⁵ estabeleceram regras e condições para o funcionamento de instituições públicas e particulares, incluindo as escolas, com objetivo principal de evitar a circulação de pessoas. Em função disso, em março de 2020, as aulas foram suspensas em todas as unidades de ensino do município de Chácara (*lócus* de atuação da professora-pesquisadora desta pesquisa).

As atividades escolares voltaram, de maneira remota, improvisada e precária, no mês de abril de 2020 e seguiram até setembro de 2021, sendo, durante esse período, realizadas por meio de atividades impressas elaboradas pelas/os professoras/es e enviadas quinzenalmente às/aos alunas/os. No entanto, a adesão a este novo sistema de ensino feito em caráter emergencial foi muito baixa, tanto quantitativa quanto qualitativamente, ou seja, poucas/os alunas/os buscavam as atividades disponibilizadas e as/os que as buscavam tinham muita dificuldade em realizar as atividades em casa sem a mediação da/o professora/or. Na tentativa de oferecer suporte didático às/aos alunas/os, também foram criados grupos de *WhatsApp* e as/os professoras/es passaram a atender, para tirar dúvidas e apresentar atividades complementares através desta ferramenta, em horário pré-determinado. Contudo, a participação das/dos estudantes a e interação professora/or/aluna/o continuou muito pequena. Em setembro de 2021, as aulas retornaram de maneira escalonada e rotativa, com grupos de alunos se revezando semanalmente nas turmas, ainda seguindo protocolos de distanciamento social e uso de máscaras. A frequência às aulas

³ A lei federal n 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, instituiu medidas que poderiam ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública causada por agente patológico, entre elas a suspensão das aulas presenciais. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm Acesso em 24/08/2021.

⁴ O Estado de Minas Gerais, através do decreto n 47.886 de 15 de março de 2020, disciplinou as medidas de prevenção contra o surto do Coronavírus, esclarecendo os procedimentos a serem adotados pelos municípios e demais órgãos públicos para o enfrentamento do surto, determinando o fechamento das escolas. Fonte: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/decretos> Acesso em 24/08/2021

⁵ O decreto n 02/2020 determinou a suspensão das aulas em toda rede municipal a partir de 16/03/2020 sem previsão para retorno. Fonte: Arquivo pessoal.

presenciais ficou facultativa às famílias e, desse modo, concomitantemente funcionaram os modelos de ensino presencial e remoto.

O retorno presencial obrigatório nas escolas do município de Chácara se deu em fevereiro de 2022. Durante a retomada dessa rotina escolar, depois de um período atípico que afetou a sociedade em diversos setores, como o social, econômico, saúde pública, entre outros, alguns aspectos merecem destaque quando pensamos no contexto escolar. Entre eles, o fato de parte considerável dos alunos/os apresentar graves deficiências na aprendizagem, com pouca proficiência em leitura e escrita, além do aumento de registros de distúrbios de ordem psicológica e psiquiátrica em toda comunidade escolar. Episódios de violência e agressão física e verbal entre alunas/os, além de ameaças às/aos professoras/es e funcionárias/os tornaram-se frequentes nas escolas, sendo um elemento importante a ser incluídos nas discussões sobre os desdobramentos e consequências desse período de privação de convívio social de modo especial no ambiente escolar.

Diante desse contexto pandêmico iniciado em março de 2020, a coordenação nacional do ProfLetras, por meio da resolução nº 003/2020, em 02 de junho de 2020, autorizou, para as pesquisas desenvolvidas pelas turmas que defenderiam e/ou ingressaram nos anos 2020, 2021 e 2022, a possibilidade de serem realizadas por um viés propositivo e não, necessariamente, interventivo.

Desse modo, nesta pesquisa, as/os alunas/os não participam juntamente com a professora-pesquisadora e o resultado final deste trabalho se articula em dois eixos: um dissertativo e um de caráter prático. No documento dissertativo, apresentamos os conceitos sustentadores e norteadores da proposta interventiva, os procedimentos metodológicos que nortearam a proposta interventiva e a análise crítica do corpus de HQ e tirinhas constantes do LD, textos esses que serviram de material para a elaboração das atividades da proposta de intervenção. No outro documento, de caráter prático, e que denominamos Caderno Pedagógico (CP), apresentamos as etapas da intervenção detalhadamente estruturada, com o propósito de que a mesma possa ser (re)lida e (re)aplicada em outro contexto por outra/o professora/or.

O documento dissertativo se organiza em três seções. Tendo em vista a situação extraordinária da pandemia de Covid-19, a aplicação da proposta

interventiva é em caráter propositivo; portanto, este trabalho não apresenta a seção de análise da intervenção. Na primeira seção, apresentamos os pressupostos teóricos em que discutimos os conceitos que embasaram as nossas concepções e ações, a saber, letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009); escolarização da literatura (SOARES, 2011), repertório literário (ISER, 1996), polissistema literário (EVEN-ZOHAR, 2013), linguagem quadrinística (MCCLLOUD, 2008; VERGUEIRO, 2004). Na segunda seção, tratamos dos procedimentos metodológicos, em que expomos as diretrizes da pesquisa-ação, o *locus* da pesquisa (no intuito do local em que o LD em questão foi adotado) e o perfil dos participantes. Na terceira seção, apresentamos uma análise crítica do *corpus* de tirinhas e HQs constantes do LD selecionado para esta pesquisa, destacando, sobretudo, os elementos e recursos da linguagem dos quadrinhos que foram usados em cada um dos textos

O Caderno Pedagógico tem caráter propositivo e apresenta as seguintes etapas: “Motivação”; “Reflexões sobre estratégias de enquadramento e seus efeitos de sentido”, dividida em 5 momentos; “Estratégias de sequencialidade: a sarjeta, a conclusão e a transição quadro-a-quadro”, “Presença e a ausência de cor: efeitos e possibilidades” e “Avaliação”. Este documento tem por objetivo oferecer materiais para que outras/os professoras/es possam utilizá-lo em suas aulas, adequando, quando necessário, ao seu contexto de ensino; mas também pretende ser uma amostra de atividades elaboradas na perspectiva da PAP – postura ativa do professor –, em que, por meio do material didático já disponível na escola, no caso o LD de língua portuguesa, se reestrutura, reorganiza e ressignifica o ensino do texto literário em sala de aula.

Trazemos, por fim, as considerações finais sobre o processo da pesquisa, sua concepção, percalços durante o desenvolvimento, como, por exemplo, a pandemia de Covid-19, que inviabilizou a aplicação da proposta, e tratamos também dos efeitos da pesquisa na formação da professora envolvida.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para esta pesquisa, entendemos que os seguintes conceitos são importantes de serem agenciados: *letramento literário*, pois articula a prática do

letramento em torno do sistema literário e o que nos interessa para sua realização em sala de aula; *escolarização da literatura*, pois, como nosso recorte da prática do letramento é em sala de aula, o espaço institucional da escola e sua lida com a área da literatura é importante; *repertório literário*, pois é fundamental que o professor compreenda como o texto literário opera na interação texto e leitora/or para que possa avaliar atividades propostas em LDs e, assim, se posicionar quanto a elas no sentido de validá-las, excluí-las ou alterá-las em sua prática docente; *polissistema literário*, pois é importante que o professor de literatura opere na instância sistêmica do literário e nos desdobramentos dessa instância; e conceitos veiculados na esfera da *linguagem quadrinística*, visto o trabalho utilizar, como *cópus literário*, textos-tirinhas de HQs.

2.1. LETRAMENTO LITERÁRIO

Das mais variadas maneiras, leitura e a escrita estão presentes em nossas vidas e os usos que fazemos dessas habilidades em sociedade é o que chamamos de *letramento*. O termo letramento não significa apenas o saber ler e escrever, ele é muito mais amplo e corresponde também aos conhecimentos que veiculamos pela escrita, aos modos como a usamos para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, às maneiras como ela é usada para dizer e dar forma ao mundo nas mais diversas situações sociais. Como as práticas sociais são diversificadas, diversificados também são os letramentos nas mais diversas áreas de atuação social. Assim sendo, o conceito de letramento, ao longo do século XX, deixa de ser relacionado somente à habilidade ou competência individual de ler e escrever e pluraliza-se, compreendendo agora “um conjunto de práticas sociais” que “podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos”. ((BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8, apud PAULINO; COSSON, 2009, p. 65).

Quando consideramos a pluralidade do termo letramento assumida ao longo dos anos, podemos pensar o letramento literário como parte dessa expansão, já que também representa um dos usos sociais da escrita. E, nesse

processo de letramento em particular, a escola exerce um papel fundamental, pois é um local onde se pode oferecer condições para a aquisição e desenvolvimento de habilidades essenciais nesse processo, habilidades essas que, para a maioria dos indivíduos, não se efetivam por meio da mera prática de leitura de texto literários de maneira isolada; faz-se necessária a intervenção da/do professora/or, em sala de aula, por meio de ensino sistematizado, que promova reflexão e construção de conhecimentos específicos. Desse modo, consideramos que tornar o ensino-aprendizagem de literatura, na perspectiva do letramento literário, deve ser prioridade nas escolas.

Contudo, esta é uma realidade distante do que temos vivenciado nas escolas. Muitas vezes, quando pesquisamos sobre ensino de literatura nos LDs de língua portuguesa, percebemos que os gêneros textuais literários disponibilizados exercem, na maioria das vezes, o papel de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua⁶. Outras vezes, esse ensino é associado a uma atividade que tem por objetivo apenas ser agradável e prazerosa; tal prática acaba por não oferecer à/ao aluna/o suporte para construção de conhecimentos que venham possibilitar, de fato, seu letramento literário.

A promoção do letramento literário na escola envolve muitos aspectos, entre eles uma posição ativa da/o professora/or no sentido de repensar práticas de trabalho com o texto literário de modo que as/os alunas/os possam, progressivamente, de forma autônoma, adquirir habilidades para lidar com eles, posicionando-se e comparando-os a outros textos. Paulino e Cosson (2009) enfatizam que algumas dessas habilidades a serem desenvolvidas nos indivíduos de modo a favorecer o processo de letramento literário se efetivam de maneira especial em contexto escolar, embora possam ocorrer em qualquer espaço, durante toda a vida. Além disso, os autores ainda ressaltam a importância do contato direto com o texto literário de modo a efetivar o processo de letramento, seja lendo ou produzindo literatura.

São os mesmos autores que consideram o letramento literário como processo, o qual não acontece somente na escola, mas por ela também passa, definindo-o como “processo de apropriação da literatura enquanto construção

⁶ Vide Apêndice 2

literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nesse sentido, letrar-se literariamente envolve o desenvolvimento de habilidades específicas ao longo da vida e requer uma atualização permanente da/o leitora/or em relação ao universo literário. Nesse contexto, a escola tem papel fundamental, pois algumas dessas habilidades poderão ser melhor desenvolvidas em um espaço escolarizado, com ações interventivas específicas e especialmente elaboradas pela/o professora/or.

Quanto ao ato de apropriar-se, no que se refere à literatura, os autores consideram que é “um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Na visão dos autores, isso implica dizer que nunca haverá leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado que se constrói depende tanto do que está dito quanto das condições e interesses de cada leitora/or ao buscar determinada leitura em um determinado momento, ou seja, depende do que o indivíduo deseja apropriar-se no texto literário que seleciona. Dentro desse conceito proposto pelos autores, apropriar-se da literatura enquanto linguagem é pensá-la como um repertório cultural que proporciona uma forma singular de construção de sentido e não simplesmente a leitura de obras consideradas consagradas ou o conhecimento de uma área específica.

O letramento literário, visto por Paulino e Cosson como um tipo especial de letramento, se constitui por singularidades que, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vêm da intensidade da interação com a palavra, e que dá sentido ao mundo e a nós mesmos. Essa singularidade se efetiva por meio de dois grandes procedimentos: a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda, uma vez que opera em um mundo essencialmente de palavras; e o (re) conhecimento do outro que, juntamente com o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura, permite que

“o sujeito viva o outro na linguagem, incorporando a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69)

As singularidades do processo de letramento literário, por vezes, podem levar a/o professora/or a enfrentar dificuldades ao elaborar propostas que de fato promovam esse letramento na escola, mas, segundo Paulino e Cosson, há caminhos para se concretizá-lo no espaço escolar, a começar pela necessidade de contato direto do leitor com a obra em sua integralidade, uma vez que “o letramento literário requer contato direto e constante com o texto literário” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74). Desse modo, faz-se necessário oportunizar às/aos alunas/os interagir ela/e mesma/o diretamente e constantemente com as obras literárias, de maneira particular, fazendo suas apropriações. Cabe à escola e à/ao professora/or “disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Com relação às práticas que ajudam a concretizar o letramento literário no ambiente escolar, Paulino e Cosson (2009) sugerem que é importante o “estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74). Essa prática é simples, mas de fundamental importância por assegurar “a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74). Para efetivação e consolidação dessa prática, a/o professora/or pode estimular a criação de grupos de estudos, clubes de leitura e outras estratégias que possibilitem o compartilhamento de atividades relacionadas ao universo da literatura, conferindo, além de outros aspectos, um caráter social à leitura.

Na escola, sob a mediação do professor, é preciso ampliar e consolidar a relação da/o aluna/o com a literatura, de modo que ele compreenda que ela se faz presente na sua comunidade não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, mas em outras formas como os textos de tradição oral, dos meios de comunicação de massa, entre outras manifestações artísticas.

Outro objetivo que deve estar claro à/ao professora/or é a necessidade de ampliar e consolidar a relação da/o aluna/o com a literatura, reconhecendo-a como sistema cultural. Nesse sentido, a intenção é formar/ampliar o repertório literário da/o aluna/o a partir da formação de consciência, do trabalho, do conhecimento e do reconhecimento do nosso patrimônio cultural, ligando as atividades escolares à vida social e à sua história.

Por fim, outra prática seria promover atividades com a escrita literária, no sentido de “oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76). Os autores sugerem que a/o professora/or possa propor as/os alunas, em resposta à leitura dos textos e à experiência da literatura, exercícios de paródias, paráfrases, entre outros, no sentido de promover um diálogo criativo da/o aluna/o com o universo do literário. Nesse sentido, outras propostas nos surgem como interessantes possibilidades, como produções de cenários, construção de personagens, heróis ou vilões, criação de novos desfechos para histórias, e outras práticas que dialoguem com o texto literário que está sendo trabalhado em sala de aula.

Para Paulino e Cosson, o que torna a literatura tão importante para o desenvolvimento cultural do ser humano é sua capacidade de proporcionar experiências de interação verbal intensa e o (re) conhecimento do outro e do mundo. Isso significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido. Na escola, as práticas desenvolvidas de modo a promover o letramento literário devem ter como objetivo a formação de um sujeito da linguagem, de uma/um produtora/or de textos, de uma/um leitora/or competente, que interaja com a literatura sob vários aspectos, selecionando textos, identificado diferentes suportes, articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e de sua comunidade.

2.2. POLISSISTEMA LITERÁRIO

O letramento literário não se restringe somente ao universo dos textos comumente classificados como literários – seja pela perspectiva canônica, seja pela perspectiva mercadológica. A imagem no espaço estético também se relaciona com o universo literário, pois entendemos, baseadas/os nos estudos de Even-Zohar (1990), que a literatura é um sistema que agencia várias esferas, sistema esse que não é estanque ou estático, mas dinâmico, seja por questões

estilísticas, seja por questões de temporalidade, espíritos de época, momentos históricos ou valoração.

Ao considerar a Literatura como sistema, apoiamo-nos teoricamente na Teoria dos Polissistemas (EVEN-ZOHAR, 1990), que concebe uma determinada cultura como um grande sistema que é internamente constituído por outros sistemas — sendo por isso chamado polissistema — e que se relaciona com outros sistemas paralelos. O próprio autor define sistema como “a rede de relações que pode ser tomada como hipótese para um determinado conjunto de supostos observáveis” (Even-Zohar, 1990, p.27) e polissistema como

um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas que se entrecruzam e em parte se sobrepõem, que empregam ações concorrentemente diferentes, mas que funcionam como um todo estruturado cujos membros são interdependentes. (EVEN-ZOAR, 1990, p.11)

O autor considera os sistemas como redes dinâmicas, hierarquizadas em estratos formados pelas relações intra e inter-sistêmicas de seus elementos. As relações de poder entre os elementos dos sistemas são concebidas através das imagens de centro e periferia: o centro é o lugar ocupado por aqueles que detêm maior poder dentro de um sistema e periferia a região ocupada por elementos menos dominantes ou hegemônicos. A disputa por poder entre os elementos de cada sistema, ao se esforçarem para tentar ocupar o centro ou manter-se nesta posição é o que dá forma e vitalidade ao sistema, mantendo-o em constante revitalização.

Dentre os vários sistemas constituintes de uma determinada cultura, encontra-se o polissistema literário. Esse polissistema também é composto por diversos sistemas e correlaciona-se com outros sistemas semióticos e demais integrantes do polissistema cultural. É no centro do polissistema literário e dos sistemas que o compõem que residem seus respectivos repertórios canônicos, instituídos pelo grupo que detém o poder em um dado sistema e representando modelos a serem seguidos. O cânone, com isso, passa a ser associado, entre as pessoas de uma cultura, a prestígio, status e qualidade.

A sobrevivência de um sistema depende da tensão entre seus vários componentes, sem a qual ele fica estagnado e podendo, inclusive, deixar de existir. Desse modo, um repertório canônico não poderia ser o único presente

nos sistemas. E o fato de ocupar o centro não se dá devido a supostas qualidades intrínsecas, mas às injunções daqueles que detêm o poder e impõem seus modelos linguísticos e literários sobre os demais integrantes do sistema.

Desse modo, ao pensar na literatura como sistema, é necessário levar em conta os sistemas não centrais que também fazem parte do polissistema e em oposição aos quais é possível compreender melhor aqueles que ocupam o centro, as estratégias que utilizam, seus valores e interesses, sua evolução, etc. Portanto, as variedades linguísticas e literárias que gozam de menos status numa dada cultura adquirem interesse enquanto objetos de estudo, tais como a literatura de massa, infantil, juvenil, narrativas gráficas, entre outros.

Além disso, a hipótese dos polissistemas valoriza não só o texto literário, mas tudo que faz parte do discurso literário, como os produtos gerados das atividades relacionadas às leituras em sala de aula que permeiam o trabalho com o texto literário. Assim, as produções feitas pelas/os alunas/os são também considerados produtos e a instituição escola, dentro do polissistema literário, também tem a sua importância e responsabilidade em assegurar à literatura funcionalidade e manutenção como atividade sociocultural.

2.3. REPERTÓRIOS E VAZIOS TEXTUAIS

O conceito de repertório adotado neste trabalho se baseia nos estudos de Wolfgang Iser (1996), em sua obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, obra em que descreve o processo fenomenológico da leitura, no que se refere ao papel da/do leitora/or na construção da obra literária. O autor considera que “o texto literário é uma figura fictícia” e não se apresenta como oposto da realidade, mas sim como uma estrutura comunicativa, como uma manifestação da existência humana.

Iser entende que o texto literário é um objeto de comunicação entre autora/or e leitora/or e que, para que haja interação entre essas partes, é necessário que a enunciação se refira a uma convenção partilhada entre ambos os sujeitos e que se dê dentro de procedimentos aceitos e adequados a uma situação específica.

Entendemos, desse modo, que não é o texto que simplesmente comunica nem a/o leitora/or que simplesmente decodifica ou entende; há, nessa relação, uma dinâmica interativa entre as partes de modo que o objeto final é fruto de uma construção significativa, que podemos, a certo modo, comparar à interação que ocorre entre as partes em uma relação social. Esse processo interativo é, naturalmente, marcado por lacunas ou indeterminações que provocam o “agir” no processo, através de perguntas e/ou comentários que têm, por objetivo central, verificar se está “entendendo” ou “se fazendo entender”.

No texto literário, o processo interativo que se estabelece entre texto e leitora/or também apresenta indagações, espaços com “lacunas”; porém, elas são de outra natureza, não sendo realizadas de maneira espontânea ou voluntária. No processo interativo da leitura, a dinâmica se estabelece entre a/o leitora/or e os marcadores do próprio texto, de modo que os “questionamentos” da/o leitora/or ocorrem sob a forma de projeções do que ele pensa que está entendendo ou do que pode vir a entender. Essas projeções engendram um processo de verificação contínuo no desenrolar da leitura do texto. É esse processo que permite ao leitor vivenciar experiências ao longo da leitura.

Esses espaços de projeção, caracterizado pelas lacunas ou indeterminações, são denominadas por Iser de vazios. Para o autor, todo texto apresenta tais espaços projetivos, contudo, nos textos literários, eles se potencializam, mas não com uma finalidade acional, ou seja, a ação principal não é entender o texto para, em função disso, agir no mundo com esse ou aquele fim.

Os espaços vazios do texto literário, nessa perspectiva, funcionam como agenciadores do próprio texto, de modo que a/o leitora/or percorra e avance o texto vivenciando-o enquanto uma experiência estética e, sob esse ângulo, também formadora. Os “vazios” presentes no texto devem ser preenchidos pela/o leitora/or, considerando, inclusive, o contexto. E, considerando que o ato da leitura é ao mesmo tempo individual e social, não há uma forma única convencionalizada de ler e, do mesmo modo, não há apenas uma leitura aceita.

A leitura do texto literário exige da/do leitora/or uma postura ativa para que se crie o imaginário a partir daquilo que é fornecido pelo texto. Desse modo, contribui significativamente para a formação do indivíduo, “pois enquanto

material dado, o texto é mera virtualidade, que se atualiza apenas no sujeito” (ISER, 1996, p. 123). Isso significa dizer que a relação dialógica entre texto e leitora/or se dá no momento em que as contingências geradas pelo dado e não-dado presentes no texto são reduzidas mediante as inserções feitas pela/o leitora/or.

Em relação ao efeito estético do texto ficcional, Iser afirma que

a relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações. O processo se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica. (ISER, 1996, p. 127)

Podemos observar essa dinâmica quando a/o leitora/or formula hipóteses guiadas pelos marcadores do próprio texto e, mais a frente, no processo de leitura, as veem frustradas sem que isso tenha invalidado o sentido construído até ali. Nesse sentido, “os lugares vazios forçam o leitor a se desfazer de parte de suas expectativas habituais, pois o leitor precisa reformular o texto formulado para poder incorporá-lo” (ISER, 1996, p.129).

Desse modo, podemos dizer que o vazio é uma condição elementar da comunicação ou da interação que se estabelece entre o texto e a/o leitora/or, pois, ao fazer projeções durante a leitura, ele intensifica sua participação no processo interativo. Se a/o leitora/or encontra barreiras e não consegue realizar projeções nos vazios que surgem no processo de sua leitura, o elo entre o texto e aquele que o lê não se sustenta e, conseqüentemente, a interação é interrompida.

Comunicar-se com o texto literário, significa, portanto, fazer projeções. Se elas não são realizadas, não há interação entre texto e leitora/or e, conseqüentemente, não acontece o efeito estético (ISER, 1996) isto é, a reação que é produzida quando a/o leitora/or é capaz de vivenciar algum tipo de experiência com o texto literário.

Haja vista a necessidade de fazer projeções e interagir com o texto literário, constatamos a necessidade da aquisição de estratégias de leitura para que isso de fato se efetive. No que diz respeito à/ao leitora em formação no

contexto escolar, o que se percebe, de maneira geral, é que, quando a/o aluna/o se depara com um texto cujo repertório é muito distante do dela/e, ou das estratégias que concebe para lidar com aquela leitura literária, ela/e até inicia um processo interativo, todavia, mais adiante, ela/e o interrompe, pois a/o aluna/o tende a abandonar o texto, evidenciando que a significação dada ao que foi lido, muitas vezes, ficou aquém do literário e o resultado de tal comportamento é que a atividade interativa não se engendra, pois o aluno carece de estratégias que o permita interagir verdadeiramente com o texto. Veja os acordos de gênero depois.

No que diz respeito a repertório, Iser considera que o conceito se relaciona tanto ao leitor quanto à obra. Segundo o autor, durante o ato da leitura, a/o leitora/or traz consigo uma bagagem de normas sociais, históricas e culturais que serão confrontadas com o conjunto de normas do próprio texto. Esse confronto se dá por meio de estratégias de seleção que são responsáveis pela organização do repertório. Ao longo do processo de leitura, o próprio texto indica à/ao leitora/or como conduzir a leitura, através de pistas textuais, ou convenções de que o texto se vale.

Desse modo, o repertório do texto “materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (ISER, 1996, p. 73). E, embora cada leitora/or reaja de forma distinta frente ao mesmo texto, que carrega consigo uma estrutura que permite vários significados, podemos dizer que a interpretação dele está vinculada a pistas oferecidas pelo próprio texto e que devem ser percebidas pela/o leitora/or a partir do que foi dado.

A ampliação de repertório das/os alunas/os deve ocorrer de modo que ele consiga ir se apropriando, cada vez mais, das particularidades que dizem respeito ao universo da leitura literária, pois somente com essa prática, com essa apropriação, é que o letramento literário pode ser efetivamente realizado. Sob uma perspectiva simplificada, podemos dizer que o repertório de uma/um aluna/o será ampliado a partir do momento em que se parta de algo que já esteja internalizado e caminhe em direção ao novo, ou seja, é preciso que o nível de complexidade dos textos seja gradativamente aumentado: “sabemos que não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis” (COLOMER, 2007, p. 44).

Para tanto, há que ser feita uma seleção criteriosa do material a ser trabalhado, visando ao letramento literário:

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação *de ensinar o que fazer para entender um corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. (COLOMER, 2007, p. 45, grifo da autora)

Mais uma vez, destaca-se a função da escola, que não pode se furtar ao seu papel formador e deve, portanto, ser criteriosa na seleção de obras a serem lidas na escola, de modo a garantir o letramento da/o leitora/or.

2.4. ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Antonio Candido (2004, p.74) entende a literatura como direito universal do homem, tanto pelo seu caráter humanizador quanto pelo fato de se constituir em necessidade universal, vez que “ninguém pode passar 24 horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia”. Além de se constituir como direito, o papel da Literatura infantil e juvenil como desvendamento de mundo e instrumento de inserção dos sujeitos na cultura escrita vem sendo destacado por vários autores, dentre os quais citamos Saraiva (2001), Lajolo (2002) e Zilberman (1987).

A autora Lajolo (2002, p.106) garante que ler é essencial e que a leitura literária é fundamental:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a Literatura é importante no currículo escolar, o cidadão para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2002, p.106)

Para Saraiva (2001), os textos literários, sejam de ficção ou poesia, propiciam à criança o encontro com respostas para suas inquietações, uma vez que

o ato de ler é uma aventura fascinante, que lhe garante um novo domínio. A fascinação de exercê-lo torna-se ainda maior quando a criança descobre que, através da ficção e da poesia, encontra resposta às suas indagações interiores. Ao defrontar-se com textos de valor estético e cultural, que traduzem o sentido da existência por engendram respostas a seus conflitos e emoções, a criança acrescenta um novo estímulo à sua vida. (SARAIVA, p.82)

Zilberman (1987, p.22) salienta ainda que, por sintetizar uma realidade, a linguagem literária, por mais diversas que sejam as condições de espaço e tempo em que foi escrita, continua a se comunicar com seu leitor “porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor”.

Diante destes e de outros estudos, é quase natural que a escola passe a incorporar, em suas práticas, a leitura da literatura como instrumento para formação da/o leitora/or e sua inserção na cultura escrita. Segundo Rildo Cosson,

[O]s livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. [...] no ambiente escolar, a literatura é um *lócus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2014, p.26)

Para que a/o leitora/or possa mergulhar confortavelmente no texto a ser lido, ela/ele precisa engajar seus conhecimentos prévios, para, junto ao texto, construir seu significado. Eis a função da escola e da/o professora/or: serem os principais agentes no processo de mediação do contato da/o aluna/o com o texto literário. Portanto, um dos posicionamentos mais elementares é o de retirar a literatura do seu posto sagrado, inalcançável. Para isso, fez-se necessária a escolarização do texto literário.

Magda Soares (2006) apresenta dois modos usados na escola para trabalhar a literatura em sala de aula. Um deles é quando a escola incorpora a literatura infantil e a transforma em um objeto escolarizado, isto é, que precisa ser transformado de modo a atingir um objetivo específico. O outro modo trabalha com obras infanto-juvenis sendo produzidas para a escola, ou seja, o texto já vem moldado e direcionado para as pretensões pedagógicas da escola. A literatura escolarizada possui um posicionamento ativo da escola para que ela possa se adaptar ao texto literário de acordo com seus objetivos; já uma produção literária voltada para a escola não requer que esta e o corpo docente preparem o texto para as/os alunas/os – ele já vem feito “sob medida” para os supostos objetivos escolares.

Para a autora, a escolarização da literatura, embora tome, por vezes, um sentido pejorativo e depreciativo é um processo inevitável, por ser a própria essência da escola. Trata-se

da ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos. (SOARES, 2006, p.21)

Essa escolarização acaba por adquirir sentido negativo em função da maneira como ela se tem realizado; assim, o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas, nos termos da autora, a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Soares (2006) aponta três instâncias principais de inadequação do processo: a biblioteca, a leitura de literatura e a leitura de textos. A biblioteca escolar é um local que armazena e permite o contato com a literatura fora da sala de aula. Devem-se levar em consideração aspectos organizacionais do contato com a leitura, que acabam por se tornar manifestações políticas. A seleção e a disposição de livros ao longo das prateleiras é uma característica essencialmente política, pois seleciona obras para terem fácil acesso, enquanto

outras se escondem nas prateleiras mais altas ou mais distantes. Todas as perguntas que envolvem a leitura – como ler, onde ler, quanto tempo se pode ler, quem indica o livro, quais critérios envolvem essa indicação de leitura, quais autores, gêneros, obras, séries, alunas/os – tudo isso é um comportamento político.

A leitura de literatura na escola, segundo Soares (2006), nunca será a leitura simples ou a leitura enquanto fruição do texto. Predominantemente há sempre a necessidade de comprovar a leitura por meio de atividades e avaliações dos mais variados tipos.

A leitura de textos é a terceira instância apontada por Soares que aborda quatro formas grosseiras de se inserir o texto literário na sala de aula. Em comum, nota-se que a literatura é sempre usada como pretexto para algo, geralmente o ensino de normas gramaticais, componentes lexicais, ortográficos, em suma, raríssimas são as vezes em que se usa o texto para ensinar a literatura. Percebe-se também que a literatura é instrumentalizada: ela vira o suporte privilegiado para ensinar gramática.

A seleção constante dos mesmos autores e obras é outro ponto abordado pela autora, e tal prática acaba por dificultar a escolarização adequada da literatura. Soares (2006) justifica que, com essa prática, a escola cria e reforça conceitos excludentes de que apenas determinados autores e textos – geralmente os que são trabalhados na escola – são constituintes da literatura, ou seja, apenas o cânone é válido e autores não canonizados são marginalizados pela escolarização da literatura. E defende que faltam critérios justos para a seleção do *cópus* a ser estudado em sala de aula.

Outra forma de escolarizar a literatura de maneira equivocada se dá com a incorporação do que Soares (2006) chama de pseudotexto, que seria um texto produzido pelo(s) autor(es) do próprio LD de modo a atender demandas específicas e pontuais para o ensino de um determinado conteúdo, no geral ensino de gramática ou de ortografia. Esses textos, muitas vezes produzidos de maneira incoerente, acabam sendo um “ajuntamento” (SOARES, 2006) de palavras, e passam, erroneamente às/aos alunas um conceito equivocado de texto literário. A crítica da autora recai sobre essa prática, uma vez que

muito frequentemente não se cuida de que o fragmento presente, também ele, textualidade, isto é, que apresente as características que fazem com que uma sequência de frases constitua, realmente um texto (SOARES, 2006, p.31).

Outro exemplo de pseudotexto, segundo a autora, diz respeito aos fragmentos textuais que muitas vezes são utilizados nos LDs, e, por estarem fragmentados não constituem, de fato, um texto, que segundo a autora, precisa se constituir de unidade de linguagem tanto do ponto de vista semântico, percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente, quanto do ponto de vista forma, uma com integração dos elementos, e que é percebida pela/o leitora/or como um todo coeso.

Um exemplo seria a prática de se apresentar o ciclo inicial da narrativa e omitindo o que acontece em seguida. A/o leitora/or fica na expectativa de saber o que acontece ao longo da história e, como não recebe as informações de que sente falta, pode vir a desenvolver uma ideia inadequada de literatura. Além disso, o sentido global da obra é perdido: a exposição de apenas uma sequência descontextualiza-a e pode guiar a interpretações e inferências erradas acerca dessa obra.

A última forma de inadequação na escolarização da literatura apontada por Soares é quando se retira o texto de seu suporte original (a obra literária) e ele é realocado no livro didático. O livro de literatura infantil e juvenil é composto de diversos elementos extratextuais, a citar as diversas ilustrações que dialogam com o texto, a diagramação específica do gênero, protocolos de leitura individuais, entre outros. Tais elementos não são respeitados na transposição de um suporte para o outro. Ressalte-se que, em se tratando de suportes e gêneros diferentes, naturalmente se fazem necessárias algumas adaptações. Soares (2006) diz que se deve manter a sua essência. Em outras palavras,

se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou caricatura dele (SOARES, 2006, p.42).

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto e devem privilegiar os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de uma/um boa/bom leitora/or de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*.

2.5. SISTEMA DOS QUADRINHOS

A leitura é fundamental para a vida e para a formação intelectual dos indivíduos em nossa sociedade e, entre os papéis exercidos pela escola, está o de criar condições e intervir para que as/os alunas/os se tornem leitoras/es eficientes e desenvolvam habilidades para uma leitura efetiva e ampla de significações.

O desenvolvimento e a ampliação das habilidades de leitura na escola são um desafio que também contempla a multimodalidade da linguagem, exigindo das/os leitoras/es aptidão tanto para ler o que está dito por meio de palavras (verbal), quanto o que está dito por meio das imagens (visual) e ainda as múltiplas possibilidades de leitura que se dão na relação entre essas diferentes linguagens.

Quando nos voltamos para o texto literário, muitos são os gêneros textuais que apresentam um caráter multimodal da língua para construir sentidos, criar histórias e promover leituras através das relações estabelecidas entre as linguagens utilizadas. Na escola, professoras/es que trabalham com linguagem e literatura muito podem explorar esses gêneros textuais no sentido de ampliar as capacidades leitoras de suas/seus alunas/os, promovendo a ampliação de seu repertório e, por conseguinte, seu letramento. Com relação a esses gêneros textuais, destacamos as Histórias em Quadrinhos (HQ), que frequentemente ocupam as páginas dos livros didáticos de língua portuguesa, tanto no formato HQ quanto em forma de tirinhas.

A linguagem quadrinística apresenta especificidades artísticas, na perspectiva visual e também tem muitas características da linguagem literária,

como a construção metafórica de sentido, os recursos estilísticos profundamente vinculados à literatura, estruturas paradoxais, tratando também de aspectos da ficção. Os gêneros textuais pertencentes a essa linguagem estão dentro da lógica fabulação, porque, intrinsecamente, estão ligados à linguagem literária. Para Antônio Cândido, “a criação ficcional é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabetos ou eruditos, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, moda de viola, samba carnavalesco” (CANDIDO, 1988. p. 174), ou seja, a fabulação é uma base constituinte dessas linguagens.

Vergueiro pontua que

as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. Alguns elementos da mensagem são passados exclusivamente pelo texto, outros têm na linguagem pictórica a sua fonte de transmissão. A grande maioria das mensagens nos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos. (VERGUEIRO, 2014, p. 31)

A compreensão da inter-relação de diferentes linguagens ou códigos e recursos compositivos em uma HQ ou tirinha (como presença ou não de cores, tipo de traço, tamanho das figuras, enquadramento da cena, presença ou não de balões, alternância entre luz e sombras dentre muitos outros recursos) exige do leitor capacidade de fazer correlações, referências, analogias e outras tantas habilidades para as quais se exige um trabalho sistematizado didaticamente na escola no sentido de promover o letramento desses gêneros específicos.

Desse modo, entendemos que algumas categorias são fundamentais para a estruturação dessas histórias, como: as vinhetas, elemento básico e menor unidade narrativa na HQ; o enquadramento, ou seja, a maneira como a cena está sendo desenhada, enquadrada; os planos e os ângulos de visão, que são recursos que marcam a distância e a perspectiva de que a cena está sendo observada. A colocação lateral dos quadrinhos um depois do outro vai possibilitar ao leitor estabelecer uma pequena narrativa organizada sequencialmente, permitindo, desse modo, que ele entenda o que está sendo narrado. Nesse

sentido, na nossa compreensão, o leitor precisa se apropriar dessas categorias fundamentais da linguagem quadrinística para poder fruir em uma leitura mais complexa dessas histórias.

2.5.1. As vinhetas

Para desenvolver as habilidades de leitura e promover o letramento em sala de aula nos gêneros quadrinísticos, antes é preciso se entender o funcionamento deles, bem como algumas definições e características próprias desses textos. Nesse sentido, muitas/os pesquisadoras/es, teóricas/os e profissionais da área têm se esforçado na ampliação desses conhecimentos.

Sophie Van der Linden, em sua obra *Para Ler o Livro Ilustrado*, classifica HQ como um tipo de livro ilustrado e a define como “forma de expressão caracterizada não pela presença de balões e quadinhos, e sim pela articulação de ‘imagens solidárias’. A organização da página corresponde, majoritariamente, a uma dimensão compartimentada, isto é, os quadinhos que se encontram justapostos em vários níveis” (LINDEN, 2011, p. 24-25).

Scott McCloud, em um estudo mais aprofundado sobre as HQs, as designa como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (McCLOUD, 1995, p. 9). Ambos os autores destacam a justaposição de imagens como característica fundamental das HQs, cuja sucessão de quadinhos, dispostos lado a lado, normalmente apresenta uma narrativa em sequência, que respeita um princípio básico e estrutural de se utilizar o espaço para indicar a passagem do tempo.

Na constituição das HQs, a imagem desenhada é elemento básico e a menor unidade narrativa é o quadrinho, também chamado de vinheta. No Ocidente, a leitura das vinhetas segue o fluxo da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Nas HQs, cada quadrinho representa um instante específico ou uma sequência interligada de instantes que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. O formato das vinhetas costuma ser

retangular, mas, para se tornarem mais dinâmicas ou evitar a monotonia visual, podem ganhar diferentes formatos. Para Vergueiro (2014), as linhas que formam os quadrinhos demarcando o contorno das imagens também possuem função informativa. O uso de linhas contínuas, sólidas, envolvendo as imagens, indicam que a ação retratada ocorre num momento real, presente, verossímil, portanto. Já as imagens enquadradas por linhas pontilhadas, assim como quadrinhos com contornos ondulados, em forma de nuvem, são representativas de um acontecimento ocorrido em tempo pretérito ou podem mesmo representar sonho ou devaneio de algum personagem.

O espaço entre os quadrinhos, denominado por McCloud *sarjeta*, é um elemento importante a ser considerado na leitura de HQs, uma vez que

é responsável por grande parte da magia e mistério que existem na essência dos quadrinhos. É aqui, no limbo da sarjeta, que a imaginação humana capta duas imagens distintas e as transforma em uma única ideia. (MCCLLOUD, 2005, p. 66).

O mesmo autor designa como *conclusão* esse processo mental de observar as partes, que são os quadrinhos, mas perceber o todo, que é a narrativa ou mensagem transmitida pela sequência de quadros. A conclusão, como processo a ser construído pela/o leitora/or, se faz a partir da leitura quadro-a quadro e é nesse espaço em branco, preenchido de sentido durante a leitura, que a/o leitora/or cria a conexão entre as vinhetas. “Os quadros das histórias fragmentam o tempo e o espaço, oferecendo um ritmo recortado de momentos dissociados. Mas a conclusão nos permite conectar esses momentos e concluir mentalmente uma realidade contínua e unificada” (MCCLLOUD, 2005, p. 67).

McCloud (2008) destaca que, em cada vinheta, palavras e imagens se combinam para criar efeitos que nenhuma delas poderia criar separadamente e que, “por vezes, as palavras assumem a frente, outras vezes são as imagens[...], mas ambas atuam juntas para impelir a história para frente” (MCCLLOUD, 2008, p. 128). Cada uma dessas linguagens, a verbal e a visual, possuem aspectos importantes a serem considerados na leitura de HQs, sobretudo quando pensamos na relação estabelecida entre elas.

2.5.2. Planos e Ângulos de visão

À linguagem visual, também chamada de icônica, considerando a concepção de ícone proposta por McCloud (1995, p.27) “como qualquer imagem que represente uma pessoa, local, coisa ou ideia”, estão ligados diversos aspectos como enquadramento ou planos, ângulos de visão, formatos dos quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, entre outros, usados com objetivos diversos na construção de cada HQ. A compreensão de cada um desses elementos em sua diversidade e especificidade amplia o repertório de conhecimentos da/o leitora/a, tornando-a/o mais proficiente e mais letrado nesse tipo de linguagem.

Dentre esses elementos, podemos destacar os enquadramentos ou planos que representam a forma como uma determinada imagem foi representada e limitada na altura e largura. Segundo McCloud, durante a escolha dos planos, o quadrinista

decide de quão perto enquadrar uma ação e mostrar os detalhes pertinentes ou o quanto recuar para que o leitor saiba onde uma ação está acontecendo e, talvez, proporcionar-lhe, ao mesmo tempo a sensação de estar lá. (MCCLLOUD, 2008, p.19).

De acordo com o efeito que se pretende com uma imagem, podemos ter enquadramentos bastante amplos, que mostram as pessoas, a época da narrativa e o cenário, ou enquadramentos que restringem detalhes do cenário, focando somente nas pessoas ou nos detalhes que se pretende destacar como a expressão do personagem, aspectos corporais ou seu estado emocional.

Para Vergueiro (2014), um enquadramento amplo, que abrange tanto a figura humana como também todo o cenário que a envolve é o chamado *Plano Geral*. Quando somente a figura humana é representada sem maiores detalhes do espaço em volta dos personagens, temos um *Plano Total ou de Conjunto*. O *Plano Médio ou Aproximado* é aquele que representa o ser humano da cintura para cima, o que permite ter mais clareza dos traços fisionômicos e expressões dos personagens, sendo muito usado nas cenas que representam diálogos. Personagens retratados a partir da altura dos joelhos estão no *Plano Americano*. Enquadramento limitado à altura dos ombros da figura representada, salientando

a expressão do personagem e seu estado emocional, estão no chamado *Primeiro Plano*. O *Plano de Detalhe*, *Pormenor* ou *Close-up* limita o espaço em torno de parte de uma figura humana ou de um objeto em particular no intuito de realçar um elemento da figura que talvez passasse despercebido pelo leitor.

O ângulo de visão representa a forma como o autor deseja que a cena seja observada. Para McCloud, “não há necessidade de manter todos os quadinhos no nível dos olhos” (MCCLLOUD, 2008, p.21), já que mudanças de ângulos de observação podem favorecer a construção da cena e do próprio personagem.

Os ângulos de visão, para Vergueiro (2014), se dividem em três:

O *ângulo de visão médio*: é o mais comum, aquele em que a cena é observada como se ocorresse na altura dos olhos do leitor;

O *ângulo de visão superior*: é também chamado de *plongé* ou *picado*, e a ação é enfocada de cima para baixo, que contribui para, em alguns casos, diminuir o(s) personagem(ns), colocando-o(s) em uma situação de desvantagem, encurralado(s) pelo meio ambiente ou pelas adversidades ou ainda “dar aos leitores acesso de uma riqueza de informações sobre um ambiente e um sensação de ‘pôr-se acima de tudo’ também no sentido emocional” (MCCLLOUD, 2008, p.21).

O *ângulo de visão inferior*: também chamado de *contre-plongé* ou *contrapicado*, em que a ação é enfocada de baixo para cima, contribuindo para “enaltecer, engrandecer ou tornar a figura retratada mais forte do que ela realmente é” (Vergueiro, 2014, p.44). McCLOUD também destaca que esse ângulo de visão pode “dar peso e grandiosidade a objetos e personagens” (MCCLLOUD, 2008, p.21).

2.5.3. Sequencialidade

Nas HQs, as imagens são sempre fixas e a representação do movimento é um recurso utilizado para sugerir a velocidade (linhas retas, vestígios de estradas), a trajetória dos objetos (linhas retas, curvas), tremor (imagem duplicada), espaço percorrido (pegadas) etc. Vergueiro (2014) denomina tal recurso como figuras *cinéticas*, definindo-o como uma convenção gráfica usada para dar a ideia ou ilusão de mobilidade de deslocamento físico. As figuras

cinéticas mais comuns são as que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem indicam tremor ou vibração), entre outras.

Assim como o uso das figuras ou linhas cinéticas, a representação de movimentos por meio de elementos gestuais exerce um papel essencial para a dinamização da cena nas HQs. A gestualidade é representada pelas expressões faciais e corporais e podem definir o estado de espírito, a personalidade e outras características dos personagens por meio do modo como ele se comporta, se veste, anda, fala, entre outros. As expressões do rosto são geralmente demonstradas com base no movimento da boca, dos olhos e das sobrancelhas. A expressão corporal também pode ser utilizada para exprimir, além dos movimentos, um estado de ânimo ou personalidade. Com relação a esse aspecto, McCloud (2008) destaca que a linguagem corporal pode dizer aos leitores quem os personagens são antes mesmo que eles falem. Tudo isso pode ainda ser reforçado por sinais gráficos utilizados para realçar as expressões. Conforme afirma McCloud (1995), nas HQs, todas as linhas carregam consigo um potencial expressivo e podem caracterizar alguma coisa.

A cor desempenha importante papel na construção de sentidos nas narrativas gráficas, que têm seu design trabalhado com objetivo de usar o suporte e os elementos gráficos para ampliarem os sentidos da leitura. Para McCloud (1995, p.185), “as cores podem ser um grande aliado do artista em qualquer meio visual”, pois, através dela, entre outras possibilidades, pode-se expressar um estado de espírito. A diferença entre os quadrinhos em preto e branco e em cores é profunda, afetando cada nível da experiência com a leitura; através de cores mais expressivas, os quadrinhos podem transmitir sensações que só a cor é capaz de proporcionar.

Na linguagem quadrinística, outro importante elemento é a transição quadro a quadro, que garante a continuidade e a clareza das sequências e, segundo McCloud, funciona como “os sucessivos pontos de um quebra cabeça” (MCCLOUD, 2008, p.14). São essas transições que permitem “saltar adiante para um evento chave, concentrar-se em momentos menores ou chamar atenção para diálogos e rostos” (MCCLOUD, 2008, p.15.) O autor ainda classifica as transições em seis tipos:

- 1) *momento a momento*: uma única ação do personagem é retratada em uma série de momentos;
- 2) *ação a ação*: o mesmo sujeito, pessoa ou objeto é mostrado em uma sequência de ações;
- 3) *sujeito a sujeito*: uma série de sujeitos ou pessoas se alternam dentro de uma única cena;
- 4) *cena a cena*: representam transições entre distâncias significativas de tempo e/ou espaço;
- 5) *aspecto a aspecto*: transições de um a outro aspecto de um lugar, ideia ou estado de espírito;
- 6) *Non Sequitur*: representam uma série de imagens e/ou palavras aparentemente não relacionadas e absurdas.

2.5.4. Balões de fala

À linguagem verbal, usada para expressar a fala ou pensamento dos personagens ou para indicar a voz do narrador e os sons envolvidos nas narrativas, estão associados o uso dos balões de fala, de legendas, de onomatopeias e outros elementos gráficos como placas.

O balão representa uma densa fonte de informações que vão além do significado das palavras, e que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo da leitura do texto, uma vez que sua própria existência e posição no quadrinho informam que um personagem está falando e na primeira pessoa. A linha que compõe o balão, seu formato, traçado, a quantidade de rabichos, todos esses detalhes apresentam informações com diferentes significados nas HQs. O balão normalmente tem linhas retas, mas ele pode mudar o formato para representar algum tipo de sentimento, como raiva, carinho, entre outros. As mensagens, quase sempre, são grafadas em letra de imprensa maiúscula, e podem receber tamanhos e forma diferenciados acrescentando significado ao enunciado principal, como, por exemplo, letras maiores ou em negrito para marcar algum personagem gritando ou falando em tom mais alto.

Destacamos até aqui importantes elementos que constituem a linguagem quadrinística, mas é importante ressaltar que ainda existem outras

particularidades desse tipo de linguagem que não foram pontuadas neste trabalho. Diante de tantos elementos, detalhes e particularidades que constituem a linguagem quadrinística de modo tão particular, ressaltamos a necessidade de um trabalho sistemático e analítico da/o professora/or com textos dessa natureza, colocando-os como objeto de estudo e análise nas aulas de literatura. A/o aluna/o precisa ser letrada/o nesse tipo de conhecimento para que possa, efetivamente, interagir com esse tipo de texto, ampliando seu repertório literário.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 METODOLOGIA

As pesquisas realizadas no ProfLetras da Universidade Federal de Juiz de Fora vinculam-se, majoritariamente, a uma natureza qualitativa, com objetivo experimental e procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e/ou de pesquisa-ação. Todas elas com caráter interventivo, salvo para as turmas que defenderam e/ou ingressaram nos anos de 2020 e 2021, visto o contexto da pandemia causada em função da Covid-19⁷.

Esta pesquisa mantém sua natureza qualitativa – portanto, sem pretensões de conclusões fechadas –, mas com momentos quantitativos, o que a caracteriza como de abordagem quanti-qualitativa. A pesquisa tem objetivo experimental e procedimentos da pesquisa bibliográfica, da documental (visto o LD ser concebido enquanto documento) e da pesquisa-ação no que tange à proposta de aplicação criada pelo próprio processo de pesquisa.

Por não ter caráter interventivo, dois itens que não constam na descrição dos procedimentos: o perfil das/os alunas/os e os instrumentos de coleta de dados, uma vez que não fomos a campo, no caso, a sala de aula.

Esta seção se estrutura em quatro subseções. A 2.2 é “*Lócus da pesquisa*”, a 2.3 é “*Perfil da professora-pesquisadora*” e a 2.4 é “*Córpus da pesquisa*”.

⁷ Vide contexto na Introdução.

2.2 LÓCUS DE PESQUISA

Embora o caráter da pesquisa seja propositivo, destacamos que o LD selecionado para o trabalho é o adotado pela Escola Municipal Prefeito Nilto de Souza Bretas, localizada no município de Chácara, sendo esse, portanto, nosso *lôcus* de pesquisa. Situada no sudeste da Zona da Mata Mineira e vizinha à cidade de Juiz de Fora, Chácara é uma cidade pequena, com características de cidade do interior, com cerca de 2800 habitantes, de acordo com o censo 2010, realizado pelo IBGE. Cerca de 70% da população mora na zona urbana e o restante em zona rural. O município possui 3 instituições escolares: um Jardim de Infância, exclusivo para Educação Infantil; uma escola municipal, em que se oferecem turmas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; e uma escola estadual, em que se oferecem turmas no Ensino Médio. A Escola Municipal Nilto de Souza Bretas é a única do município em que são oferecidas as turmas do Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano no turno matutino, 1º ao 5º ano no turno vespertino e, no turno noturno, são oferecidas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ao longo dos anos, tem se percebido um crescente aumento do número de alunas/os em função do crescimento do município. De acordo com registros do ano de 2021, estão matriculados 474 alunas/os, distribuídos em 21 turmas, que contam com limite máximo de 27 alunas/os. São duas turmas para cada ano de ensino, com exceção do 5º ano, que está dividido em três turmas, e mais duas turmas de EJA.

A maioria das/os 27 professoras/es que lecionam na escola são moradores da cidade de Juiz de Fora e utilizam o transporte escolar oferecido pelo município de Chácara. O corpo docente conta com 13 professores no 1º segmento do Ensino Fundamental e 14 professoras/es no 2º segmento. Cerca de 70% pertencem ao quadro efetivo e 30% são contratos temporários. Para o ensino de Língua Portuguesa, a escola conta (somente) com três professoras, todas elas efetivas.

A E. M. Prefeito Nilto de Souza Bretas foi fundada no ano de 1976, e funcionava no prédio pertencente ao Estado de Minas, juntamente com a Escola Estadual Barão do Retiro, exclusiva para turmas de Ensino Médio. Tal situação

de concomitância só era possível porque a Escola Municipal funcionava nos turnos diurnos e a Escola Estadual no turno noturno.

No ano de 2016, a Escola Nilto Bretas passou a ter sede própria. Com recursos da Prefeitura Municipal e do governo do Estado, houve a construção de um prédio exclusivo para funcionamento da escola, bem como a aquisição de mobiliário e equipamentos novos. A inauguração deste espaço físico foi muito positiva para a comunidade escolar, hoje contamos com ambientes mais modernos, amplos e equipados. O prédio possui três andares, com onze salas de aula, um anfiteatro em construção, uma quadra poliesportiva em construção e uma piscina semiolímpica, na qual são oferecidas aulas de natação para as/os alunas/os durante as aulas de educação física. A distribuição e organização do espaço escolar se dá da seguinte maneira: no primeiro andar, ficam a secretaria, a sala da diretoria, a sala dos professores, os banheiros dos funcionários, a biblioteca, a cozinha e o refeitório. No segundo andar, ficam cinco salas de aula; a sala de supervisão escolar; o laboratório de informática, com 20 computadores com acesso à internet; os banheiros para alunas/os e os bebedouros. No terceiro andar, ficam seis salas de aula e a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), usada para ensino e atendimento às/aos alunas/os com necessidades especiais.

A grade curricular é composta, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, por aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso, Arte, Inglês e Educação Física, além de aulas de “Projeto de Leitura”, em que são estimuladas práticas de leitura em sala de aula, biblioteca e outros espaços na escola. No segundo segmento, a grade curricular é composta por aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso, Arte, Inglês e Educação Física.

Para o ensino de Língua Portuguesa, são seis aulas de cinquenta minutos por semana em cada turma, sendo que cinco aulas são dedicadas ao ensino da Língua e uma aula é específica para ensino de produção textual. Quanto ao ensino de literatura, é feito dentro da carga horária das aulas de Língua, de acordo com a organização e distribuição pessoal de cada professor, que possui liberdade para selecionar material didático e/ou obras literárias a serem

trabalhadas e/ou organizar aulas, projetos e intervenções relacionadas ao ensino de literatura

Como suporte para o ensino, é utilizado o livro didático, substituído a cada quadriênio; exemplares de livros literários disponíveis na biblioteca; e material fotocopiado, que é limitado por cotas para cada professora/or, cotas estas que podem ser ampliadas, desde que justificada a necessidade de ampliação em função de algum trabalho ou projeto específico. No ano de 2022, foi adquirida pela escola uma lousa interativa, que é itinerante, podendo ser utilizada em todas as salas de aula mediante agendamento. A lousa serve no suporte para exibição de imagens, vídeos, material didático, entre outros. O livro didático de Língua Portuguesa utilizado no quadriênio 2020-2023 é o *Singular & Plural – Língua Portuguesa*, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart. O livro foi escolhido pelos professores de Língua Portuguesa, dentre as opções oferecidas pelo Plano Nacional do Livro Didático.

A biblioteca possui um bom espaço físico, com luz natural, janelas amplas, mesas para leitura, estantes destinadas à exposição de livros, cartazes e placas com mensagens de incentivo à leitura. Contudo, desde 2019, está sem bibliotecária. O acervo tem cerca de quatro mil exemplares, sendo a maior parte livros infantis. Os títulos destinados ao público do Ensino Fundamental I são, em maioria, novos e diversificados. Foram adquiridas coleções de contos infantis, livros de poesia, fábulas, quadrinhos e também um número maior de exemplares de um mesmo título, o que possibilita à/ao professora/or elaborar projetos e promover atividades em que todos as/os alunas/os da turma tenham acesso ao mesmo título. Quanto aos títulos destinados ao Ensino Fundamental II, os livros estão bastante velhos e pouco chamam a atenção das/os alunas/os. Temos alguns exemplares de cânones da literatura brasileira, mas quase nada de literatura contemporânea atual, especialmente no que diz respeito à literatura juvenil.

Para a escolha do livro didático, as/os professoras/es de todas as disciplinas têm autonomia, assim como têm liberdade para o planejamento das aulas e a realização de projetos vinculados a sua área de ensino, de maneira interdisciplinar e/ou transdisciplinar se assim o desejar. O suporte pedagógico é bastante presente: são realizados encontros mensais de professoras/es e

também reuniões por área de ensino. Os encontros com toda a equipe têm como objetivo coordenar os profissionais de ensino e objetiva estabelecer conexões entre os conteúdos que serão trabalhados em cada disciplina, buscando caminhos para uma abordagem interdisciplinar. Embora haja um esforço da equipe de língua portuguesa em propor atividades de caráter interdisciplinar, ainda há uma resistência por parte das/os professoras/es de outras disciplinas, que dizem preferir trabalhar de maneira individualizada, respeitando as demandas particulares da sua área de ensino, o que acaba por limitar, no aspecto interdisciplinar, a elaboração de projetos mais amplos e abrangentes. As reuniões por área de ensino são realizadas com o objetivo de compartilhar ideias e práticas de ensino, alinhar objetivos e estratégias, unificar o ensino através de uma proposta coesa e articulada entre todas as turmas, pensando e elaborando projetos que possam ser realizados por todas as turmas de modo que não haja rupturas bruscas nas metodologias de ensino. No que diz respeito à área de ensino de língua portuguesa, composta por três professoras, a equipe de língua portuguesa é bastante articulada, não há rupturas bruscas nas formas de ensino de um ano para outro, o que possibilita à/ao aluna/o, quando troca de professora/or, seguir na mesma proposta de ensino. A metodologia, as propostas de ensino e os posicionamentos teóricos estão alinhados e frequentemente são revistos e discutidos nas reuniões por área de ensino.

A distribuição das notas até o ano de 2020 era feita em bimestres avaliativos. Primeiro e segundo bimestres com valor de 20 pontos; terceiro e quarto com valor de 30 pontos. A pontuação era distribuída da seguinte maneira: uma avaliação valendo 50% da nota do bimestre e o restante distribuído em trabalhos e atividades a serem determinadas a cargo de cada professora/or. No ano 2021, depois de ampla discussão entre a equipe de professoras/es e a coordenação pedagógica, a escola adotou o sistema de trimestres avaliativos, por considerar mais adequado à realidade da escola e às necessidades das/os alunas/os. Nesse sentido, pensar em um período avaliativo ampliado de dois para três meses possibilita um tempo maior para aprendizagem das/os alunas/os. Assim sendo, a/o professora/or, no início do período avaliativo, traça um planejamento de modo a atingir objetivos gerais e específicos em determinado conteúdo, mas, ao longo dele, caso a turma ou parte dela não esteja

atingindo esses objetivos, há tempo de se pensar em estratégias diferenciadas para o aprendizado efetivo ou mesmo uma reelaboração das metas e objetivos a serem atingidos no período avaliativo. Desse modo, agora são três trimestres avaliativos: o primeiro e segundo valem 30 pontos e o terceiro vale 40 pontos. No que diz respeito à distribuição desses pontos em cada trimestre, 18 pontos são destinados a trabalhos e testes, que devem ser, no mínimo, três, e 12 pontos equivalem a uma avaliação sobre os conteúdos trabalhados ao longo do semestre.

2.3 PERFIL DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Cursei Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora entre 2001 e 2006, período em que já trabalhava como professora de Língua Inglesa na zona rural de Lima Duarte, cidade em que morava com minha família. Tão logo me formei, fiz um curso de Especialização em ensino de Língua Portuguesa na própria UFJF, e fui aprovada, em 2007, em concurso público para o cargo de professor de Língua Portuguesa na cidade Chácara, para lecionar na Escola Municipal Prefeito Nilto de Souza Bretas.

A conclusão do curso de Letras, em uma Universidade Pública, e a subsequente efetivação em cargo público como professora foi, de maneira particular, muito celebrado por mim e por minha família, que não tem tradição acadêmica. Fui a primeira entre meus familiares a ter diploma de curso Superior, realizando um desejo que eu tinha desde a infância, que era ser professora.

Posteriormente, em 2014, também fui efetivada na rede municipal de Juiz de Fora e hoje leciono Língua Portuguesa nessas duas redes de ensino. Em ambas atuo como professora de Ensino Fundamental 2º segmento

Durante esses anos de exercício da profissão, sempre busquei realizar projetos que fossem além das atividades prontas propostas pelos LDs, que nem sempre atendem às necessidades e particularidades de turmas tão heterogêneas. Minha motivação sempre foram as inquietações presentes nas aulas de português: alunas/os que não gostam de ler, que não gostam e têm muita dificuldade em desenvolver habilidades de escrita, que são desmotivados

e não veem sentido ou razão em estudar e refletir sobre os usos da língua e sobre questões que cercam o uso da linguagem. Nesse contexto de trabalho, as teorias e práticas metodológicas que adquiri durante a graduação acabaram por se tornar insuficientes e, na busca por ferramentas e estratégias diferenciadas para dar suporte ao aprendizado de Língua das/os minhas/meus alunas/os, cheguei até o Profletras.

Aprovada na turma de 2020, em um cenário pandêmico⁸, iniciamos o curso em 2021, de maneira remota, em uma nova realidade de ensino com aulas online. Diante dessa oportunidade de ampliar meus conhecimentos de maneira teórica e prática, lanço um novo olhar sobre o ensino de língua, em especial sobre o ensino de literatura que por vezes é relegado nas aulas de língua portuguesa, fazendo com que nossas/os alunas/os pouco sejam letradas/os literariamente e me sinto privilegiada em participar de um programa de aperfeiçoamento profissional voltado para a/o professora/or da escola pública brasileira, que tanto precisa de investimento e profissionais capacitadas/os a fim de melhorar nossos baixíssimos índices de proficiência em leitura e escrita.

2.4 CÓRPUS DA PESQUISA

O *cópus* dessa pesquisa são as tirinhas e HQs disponibilizadas no LD de língua portuguesa **Singular & Plural: Leitura, produção, e estudos de linguagem**, 7º ano, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart, apresentadas a seguir, nas imagens 1 a 14.

⁸ Vide cenário na Introdução.

Imagem 1



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 58

Imagem 2



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 61.

Imagem 3



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 71.

Imagem 4



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 72.

Imagem 5



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 72.

Imagem 6



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 128.

Imagem 7



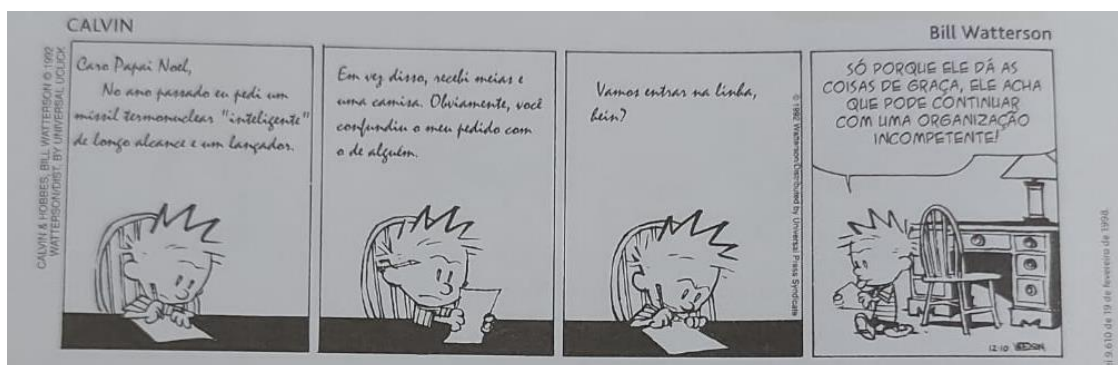
BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 193.

Imagem 8



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 197.

Imagem 9



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 222.

Imagem 10



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 257.

Imagem 11



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 260.

Imagem 12



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 264.

Imagem 13



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 266.

Imagem 14



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 267.

3 ANÁLISE CRÍTICA DAS TIRINHAS DO LD

A seguir apresentamos a leitura crítica das tirinhas constantes do LD **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 7º ano**. Para estas tirinhas, foi lançado um olhar na perspectiva da leitura de textos em quadrinhos, com destaque para a imagem e recursos gráficos que constituem essencialmente os exemplares desses gêneros textuais. Apresentamos, nesse momento, as tirinhas constantes do livro e também as atividades que foram propostas a partir da leitura de cada tirinha no LD.

Como já destacado neste trabalho, a esmagadora maioria dessas propostas de atividades do LD não contemplam a exploração dos aspectos gráficos e imagéticos das tirinhas e HQs, usando-as, quase que exclusivamente como pretexto para ensino de gramática. Quando exploradas, em seus aspectos textuais, as questões giram em torno da parte verbal e desconsideram as relações que são estabelecidas entre texto e imagem – o que constitui os textos quadrinísticos. Desse modo, percebemos que não há um trabalho efetivo em prol do letramento e ampliação de repertório quando se trata dos gêneros textuais tirinhas e HQs.

A partir da leitura e análise dessas HQs e tirinhas, elaboramos, no CP que acompanha o texto dissertativo, uma proposta de atividade para cada tirinha abaixo. As propostas foram elaboradas com base na PAP, em uma perspectiva que visa a ampliação do repertório literário das/dos alunas/os com HQs.

Imagem 17 – Atividades propostas a partir da leitura da HQ *Calvin e Haroldo*

2. Em sua opinião, quais traços de personalidade o personagem Calvin demonstra ter nessa tirinha? Justifique sua resposta.

teimosia
serenidade
conformismo
criatividade

3. Por que a última fala de Calvin é surpreendente e ajuda a produzir um efeito humorístico na tirinha?

4. As palavras destacadas nos balões acima são verbos. Copie o quadro a seguir no caderno e escreva cada uma dessas palavras na coluna adequada.

5. Escreva mais um verbo em cada coluna. Não use verbos que aparecem na tirinha.

6. Escreva com suas palavras o que é verbo, levando em conta os exemplos observados nas atividades anteriores.

Verbos que expressam ação	Verbos que expressam estado ou mudança de estado	Verbos que expressam fenômenos meteorológicos

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 59.

Nos capítulos do LD que se destinam ao ensino de gramática e estudos de linguagem, os temas ou conteúdos abordados para ensino vêm apresentados em forma de tópicos. A imagem 16 é um exemplar de texto do gênero HQ usada no LD com o objetivo de ensinar conceito de verbo. Sua exploração didática consiste em convidar a/o aluna/o para a leitura e, em seguida, apresentar cinco questões: duas delas abordando, sobretudo, a interpretação e compreensão da parte verbal do texto, e as demais propondo uma reflexão sobre o assunto apresentado para ensino no tópico do capítulo: conceito de verbo (imagem 17).

No que diz respeito à linguagem visual e verbal e suas relações, característica fundamental nos gêneros textuais quadrinísticos, não houve exploração nas atividades propostas no LD. Nesse sentido, consideramos que alguns aspectos poderiam ser explorados para oferecer às/aos estudantes uma experiência de leitura que, de fato, justificasse a escolha por uma tirinha como texto de apoio, uma vez que a linguagem dos quadrinhos tem as suas características próprias e demanda, portanto, estratégias de leitura específicas para o processo de construção de sentido, ou seja, demanda uma/um leitora/or letrado nesse tipo de linguagem.

Na HQ intitulada Calvin e Haroldo, de Bill Watterson, percebemos, logo no primeiro olhar, uma exploração arrojada de formato de quadrinhos, intercalando entre círculos, retângulos e a própria falta de delimitação marcada das ações realizadas por Calvin, protagonista da HQ. A utilização desse recurso confere um maior dinamismo visual à narrativa, que acontece praticamente toda em um mesmo espaço – área externa da casa de Calvin. Uma das razões para a utilização desse recurso é destacar pontos cruciais da história narrada, guiando o olhar do leitor para partes da história narrada, destacando partes da narrativa ou mesmo apenas um momento da narrativa, como o clímax da história, por exemplo.

Outro recurso que chama atenção na HQ é o modo como o quadrinista constrói a ideia de movimento do personagem Calvin, explorando sua expressão facial e corporal de maneira bastante diversificada ao longo da narrativa. No primeiro quadrinho, ou seja, na orientação dessa narrativa em quadrinhos, ele se mostra levemente surpreso com o fato de ter começado a chover: é desenhado como se estivesse olhando para cima, estende a palma da mão para sentir os pingos da chuva e a boca, desenhada entreaberta, diz um “êpa” indicando a surpresa de quem acaba de notar a presença da chuva, contudo, sem se sentir irado, nervoso ou contrariado por isso.

Na sequência, logo no segundo quadrinho, o quadrinista desenha uma maior quantidade de traços verticais (que representam os pingos de chuva) e Calvin também é desenhado com a boca mais aberta que antes, e agora, não só a cabeça, mas também os braços e o corpo estão desenhados de maneira inclinada, olhando para o céu, recurso esse usado para representar a irritação,

a ira, o descontentamento com a chuva que vai se intensificando. Calvin, nesse momento, esbraveja e grita com o fenômeno da natureza, personificando-a.

Os quadros 3, 4 e 5, desenhados em destaque com uma moldura retangular e azul parecem ser um momento especialmente desenhado para destacar os sentimentos de Calvin, que está em crescente indignação pelo fato de a chuva só aumentar. O menino é desenhado ocupando praticamente todo espaço do quadrinho, e essa representação do personagem em tamanho grande representa também o modo como ele se sente na situação: grande, poderoso, desafiador. Além disso, é desenhado sob diversas perspectivas nos três quadros: de frente, de lado, de costas, com a cabeça inclinada para cima, a boca aberta e os olhos fechados, permitindo à/ao leitora/or inferir que ele está aos gritos; sua expressão corporal com braços abertos, olhando para o alto, denota sua movimentação, indignação e afronta à natureza.

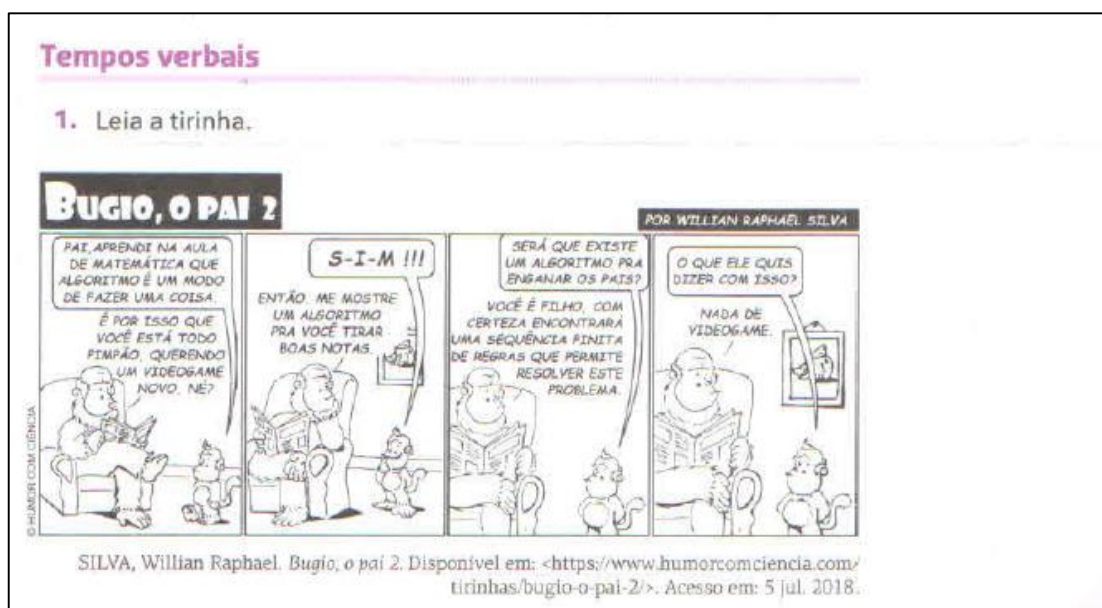
Com o objetivo de destacar partes e/ou momentos específicos da HQ, o uso das cores na representação do personagem/cenário também foi explorado. O quadro 6, foi desenhado sem cores marcantes, e sem elementos no cenário onde o menino se encontra. Na narrativa da HQ, esse é o momento em que a chuva atinge a maior intensidade, e o não uso do elemento cor confere destaque especial para a chuva representada na imagem pelos traços verticais, bem como ajuda a passar à/ao leitora/or a ideia de que a chuva se encontra muito forte, a ponto de deixar tudo “apagado”, “opaco”, encoberto pela névoa. O espaço ocupado pelo personagem no quadro ajuda a construir o sentimento de Calvin frente à situação: ele se sente grande, poderoso, de modo que até desafia a chuva, que continua sendo personificada.

No quadro 7, a afronta do personagem demonstrada até o quadrinho 6 dá lugar ao deboche, à ironia, quando Calvin começa a provocar, mudando o tom da sua fala e de suas atitudes – sendo essas expressas por meio da imagem: expressão facial do menino agora é desenhada com olhos abertos e boca um pouco mais fechada com leve curva para cima, sugerindo um falso sorriso irônico. Além disso, o cenário e o personagem voltam a ter cor e o quadrinho é marcado pela moldura azul retangular.

No desfecho da HQ, composto pelos quadros 8, 9 e 10, Calvin muda seu comportamento e se dá por vencido quando começa a cair granizo sobre sua

cabeça, o que acontece no quadrinho 8. Nesse quadro, Calvin é desenhado ocupando uma parte menor no espaço do quadrinho, que agora está quase todo preenchido pelos traços verticais que representam a chuva. Nesse momento, a imagem desenhada reitera a conclusão dita pelo garoto, ou seja, de que, diante daquele fenômeno da natureza, ele, pequeno, é a parte mais fraca. Nos quadrinhos seguintes, 9 e 10, Calvin cada vez mais reconhece sua pequenez, marcada nos quadrinhos por sua própria figura desenhada cada vez menor na perspectiva do quadrinho. Diferente dos quadros 3, 4 e 5, em que, por se sentir corajoso e desafiador, é retratado ocupando metade do quadro, nos dois últimos quadrinhos ele vai sendo retratado em um tamanho menor, denotando estar reconhecendo o quanto é impotente e pequeno frente ao fenômeno natural.

Imagem 18 – Tirinha *Bugio, o pai 2*



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 61.

Imagem 19 – Atividades propostas a partir da leitura tirinha *Bugio, o pai 2*

a) O macaquinho afirma no primeiro quadro que aprendeu um conceito matemático. Que frases da tirinha comprovam que isso não aconteceu de fato?

b) Por que ele mentiu para seu pai?

2. Observe as frases a seguir.

Aprendi na aula de matemática o que é algoritmo.

Me mostre um algoritmo para você tirar boas notas.

Com certeza, encontrará uma sequência finita de regras.

a) Qual delas faz referência a algo que já aconteceu?

b) Qual delas faz referência a algo que vai acontecer?

c) Qual delas faz referência a algo que acontece no momento da fala?

3. Em que você se baseou para responder às perguntas anteriores?

4. Imagine que a personagem que representa o filho fosse seu amigo e ele lhe contasse por que não conseguiu ganhar o *videogame*. O amigo começaria a fala assim: "Não consegui ganhar o *videogame* porque...". O que ele poderia dizer em seguida? Registre sua resposta no caderno.

5. Sublinhe os verbos que você usou para responder à questão anterior.

a) Em sua resposta, predominam verbos que indicam ação passada, presente ou futura?

b) Por que você acha que isso ocorreu?

Os tempos verbais elementares são o **presente**, o **pretérito** (passado) e o **futuro**.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 62.

A imagem 18 é uma tirinha de Willian Raphael Silva, e tem o título de *Bugio, o pai 2*. Ela está inserida no tópico que propõe o ensino de tempos verbais. Depois de propor a leitura da HQ, são apresentadas no LD cinco questões, que se subdividem do seguinte modo: a primeira questão da atividade é sobre compreensão e interpretação da tirinha, considerando apenas a parte verbal do texto. As demais questões conduzem a uma reflexão sobre tempos verbais do modo indicativo, conforme podemos constatar na imagem 19.

Sobre os elementos gráficos que constituem a tirinha, não foi feita nenhuma abordagem nas questões propostas pelo LD. Entretanto, podemos destacar importantes elementos que são essenciais tanto na construção do sentido quanto na construção do humor da tirinha. A narrativa gráfica se inicia em uma conversa entre pai e filho. De pernas cruzadas, a imagem do pai

assentado na poltrona com as pernas cruzadas, lendo jornal, sugere que ele está tranquilo e confortável, em um momento de descontração – condição essa que favorece a abordagem do filho que, sério, interrompe a leitura do pai, abordando-o para falar sobre uma “novidade” que havia aprendido na escola.

A seriedade e desconforto do filho é marcada, na imagem, pela sua postura corporal: um dos pés levantados, indicando que ele veio caminhando de algum lugar provavelmente aproveitando o momento oportuno de abordar o pai. As mãos desenhadas rentes ao corpo e um rosto sem linhas de expressão muito marcadas sugerem certo desconforto do menino na abordagem, talvez por conta da natureza do assunto, bastante incomum para uma criança ou mesmo pelo fato de que ele vai se aproveitar do momento para reiterar um pedido que já foi feito ao pai, conforme nos comunica a parte verbal do quadrinho.

Após a abordagem inicial do filho, o pai começa a interagir com ele, mas já com certa desconfiança. Essa interação - marcada não somente pela fala no balão, mas também pela imagem do pai, que, no segundo quadrinho, aparece desenhado com o olhar voltado para o filho - sinaliza para o menino que a abordagem foi bem-sucedida. Nesse momento, a desconfiança e incredulidade quanto ao que é dito pelo filho só podem ser percebidos pela/o leitora/or quando observada a postura do pai que, parando de ler o seu jornal, volta a face para o filho, apoia a mão no queixo, e dá uma pausa na sua atividade para compreender aquela afirmação que pode ser bem complexa para uma criança.

Com a atenção do pai, o menino parece se sentir mais confortável com a conversa, sendo agora retratado de maneira descontraída e tranquila, sorrindo, gesticulando, contente pelo fato de o pai ter entendido sua intenção, como mostrado já no primeiro quadrinho. A concordância do filho em relação à fala do pai no primeiro quadrinho pode ser expressa não somente com o marcador verbal expresso no balão de fala – “S-I-M!!!” - como também por sua nova postura corporal: um leve sorriso no rosto, uma das mãos para trás e o dedo na boca. Importante salientar que são esses marcadores imagéticos que permitem à/ao leitora/or constatar que a fala do pai estava correta no que diz respeito às verdadeiras intenções do filho (mais do que mostra que havia aprendido algo na escola, mostra que merecia ganhar um videogame por conta do aprendizado

efetivado), visto serem signos culturalmente convencionados quando algo sobre nós, que pretendíamos camuflar, foi descoberto. Somente o marcador verbal “S-I-M !!!” não permitiria tal leitura, pois sinaliza apenas concordância. E, no caso da tirinha, há uma camada interpretativa a mais nessa concordância, que é “você descobriu minha real intenção”.

Desse modo, ainda no segundo quadrinho, o pai sugere que o filho comprove o que disse, demonstrando a ele um algoritmo para tirar boas notas. Na verdade, o pai, desconfiado, resolve testar o menino, de modo a comprovar a hipótese que ele teve desde a primeira abordagem do filho: de que ele não havia, de fato, entendido o conceito de algoritmo.

No terceiro quadrinho, o filho logo percebe que está diante de um problema, pois percebe que não vai conseguir fazer o que foi proposto pelo pai. Essa situação não está posta verbalmente, a/o leitora/or só consegue perceber que o animalzinho está diante de uma situação que não esperava porque, graficamente, o menino já mudou sua expressão facial: está desenhado com as sobrancelhas levantadas, sugerindo preocupação, e as duas mãos para trás, como se estivesse pensando no modo em que solucionaria aquela questão; o pai volta a segurar o jornal com as duas mãos e, com o semblante tranquilo, diz ao filho que ele conseguirá resolver o problema, sobretudo porque agora ele já sabe o conceito de algoritmo. O pai está tranquilo e volta a fazer sua leitura, porque neste momento já está evidente que o garoto não havia entendido de fato o conceito de algoritmo, já não tinha entendido o que foi dito pelo pai. Essa evidência não está na fala do pai nem na do garoto; é uma constatação que só pode ser apreendida quando se o observa graficamente o pai, que volta suas mãos para a posição do início da tirinha, como que pronto para a retomada da atividade de leitura do seu jornal.

No último quadrinho, a intenção do pai em evidenciar o quanto o filho não tinha noção do que era um algoritmo é explicitada, então, pela fala do garoto, mas não só por ela. A expressão e facial e corporal de ambos não muda quando comparada ao terceiro quadrinho, salva uma ligeira aproximação visual do filho, que está desenhado um pouco maior do que no quadrinho anterior, ou seja, não há surpresa com o fato do filho não entender a sua afirmação, afinal, desde o princípio ele já desconfiava que o filho não havia conceito tão complexo.

Imagem 20: Tirinha *Minduim*

■ Leia as tiras a seguir. Depois, responda às questões 2 a 7.

Tira 1

MINDUIM

Charles Schulz

PEANUTS, CHARLES SCHULZ © 1965
PEANUTS WORLDWIDE, L.L.C. DIST. BY AN
DREWS MCKEEL SYNDICATION

3-23

© 1965, CHARLES SCHULZ SYNDICATE, INC.

71

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 71.

Imagem 21: Atividades propostas a partir da leitura das tirinhas *Minduim*, *Níquel Náusea* (imagem 7) e *Hagar* (imagem 8)

Tira 2
NÍQUEL NÁUSEA

Tira 3
HAGAR

2. No caderno, copie todos os verbos das tiras e separe-os de acordo com o modo em que estão flexionados: indicativo, subjuntivo ou imperativo. Desconsidere as formas nominais.
3. Em cada tira, explique a escolha dos modos verbais de acordo com a intenção das personagens ao construir o enunciado.
4. Na tira 3, ambos os verbos usados por Eddie estão flexionados no mesmo tempo e modo verbal, mas um expressa um fato que ocorre no momento da fala e o outro expressa um fato habitual ou permanente.
 - Qual dos verbos expressa um fato habitual e qual expressa um fato que ocorre no momento da fala?
5. Em uma das tiras, aparece um verbo no gerúndio.
 - a) Localize e copie no caderno a frase em que ele aparece.
 - b) Essa forma verbal expressa um fato acabado ou um fato que se prolonga no tempo? Explique.
6. Localize e copie no caderno uma frase de uma das tiras em que haja um participio terminado com **-ado** ou **-ido**.
 - a) Se a frase que você identificou tivesse sido dita por duas personagens do sexo feminino, como ela ficaria?
 - b) O participio está, portanto, exercendo o papel de que classe gramatical nesse caso?

72

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 72.

Imagem 22: Continuação das atividades propostas a partir da leitura das tirinhas *Minduim*, *Níquel Náusea* (imagem 7) e *Hagar* (imagem 8)

7. Os participípios que terminam com **-ado** ou **-ido** são chamados de regulares. Mas também existem os participípios irregulares, que são mais curtos e têm terminações bem diferentes. Veja alguns exemplos:


O cachorro havia aceitado as ordens do dono. O cachorro foi aceito na matilha.	(participípio regular) (participípio irregular)
Sally tinha limpado a tigela de Snoopy. A tigela foi limpa por Sally.	(participípio regular) (participípio irregular)
A polícia havia prendido o bandido. O bandido fora preso pela polícia.	(participípio regular) (participípio irregular)

a) Na tira 2, para indicar sua desobediência, o cachorro poderia também ter dito, no último quadrinho: "Eu não estou morto". Nesse caso, o participípio continuaria a ser regular? Por quê?

b) O participípio que você classificou na questão anterior tem uma característica peculiar: ele é o participípio de **dois verbos diferentes**. Para descobrir de quais verbos estamos falando, copie as frases a seguir no caderno, substituindo o símbolo pela forma nominal adequada.

Os açougueiros mataram o porco.	O porco foi ◆ pelos açougueiros.
O menino morreu de medo	O menino ficou ◆ de medo.

c) E então? Quais são os dois verbos que têm o mesmo participípio irregular?



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 73.

A imagem 20, exemplar de tirinha trazido pelo LD, também está inserida em uma proposta de atividade gramatical envolvendo o estudo de verbos. A proposta consta de três tirinhas para leitura e, em seguida, 6 questões discursivas que abordam, exclusivamente, a parte verbal das tirinhas, relacionando-a ao estudo de tempos verbais (imagens 21 e 22). Nesta atividade, não foi proposta nenhuma questão de leitura, interpretação, compreensão, análise ou produção envolvendo a tirinha em estudo, nem nos seus aspectos verbais nem imagéticos.

A tirinha acima, de Charles Schulz, em português recebe o título de *Minduim*. Ela traz, nesse exemplo, os personagens Sally e Snoopy, da turma do Charlie Brown. No que diz respeito à sua construção enquanto gênero que trabalha com aspectos verbais relacionados a aspectos visuais, um item importante poderia ser objeto de ensino, por ser fundamental quando se pensa em letramento nos gêneros quadrinísticos: o enquadramento.

No primeiro quadrinho, o enquadramento em *plano médio*, em que os personagens são retratados da cintura para cima, permite que o leitor observe com detalhes os traços fisionômicos e expressões das personagens que estão conversando. Sally, que está olhando de frente para Snoopy, é retratada de maneira séria, com poucas marcas de expressão no rosto ao dizer para o cão que possui uma nova filosofia. Se ela está apresentando uma novidade, então deseja passar a ideia de que algo mudou para ela e ao ser graficamente retratada com seriedade mostra que aquilo que é dito é sério para ela, não se trata de uma brincadeira ou algo banal. O cão, que a olha nos olhos, parece estar atento ao que diz a menina, embora não responda nada para ela no primeiro quadrinho, ou seja, ele está interessado naquilo que a garota está dizendo.

No segundo quadrinho, o enquadramento continua em *plano médio* e continua a focar em Sally falando com Snoopy. Neste quadrinho, a menina já é retratada de frente, continua com a feição séria e pensativa enquanto o cão, que agora parece ligeiramente mais próximo, continua atento ao que a menina diz: “Sendo um cão, suponho que você também tenha a sua filosofia, não é mesmo?”.

Com a pergunta de Sally que finaliza o segundo quadrinho, para a/o leitora/or, a expectativa de uma resposta por parte de Snoopy e essa resposta aparece no terceiro quadrinho, não de forma verbal, mas visual. O enquadramento passa para o *plano total* (apenas as pessoas são representadas, sem muitos detalhes do cenário) e Sally e Snoopy agora são desenhados de pé, um olhando para o outro e o cão, em resposta ao questionamento feito pela menina no quadrinho anterior, aparece com seu pote de comida na boca, como se pedindo à menina que o alimentasse.

Daí surgem duas possibilidades de leitura: ou o cão quer apenas que a menina ofereça seu alimento e não está interessado ou mesmo não entendeu o assunto filosófico trazido por ela, ainda que fosse um assunto sério e importante ou a imagem representa a própria filosofia de vida do cão: apenas se preocupar com sua alimentação, com sua sobrevivência. Nessas possíveis leituras surge o humor, que só pode ser construído ao relacionarmos toda parte verbal da

tirinha com, sobretudo, a parte visual que aparece de maneira exclusiva no último quadrinho.

Imagem 23: Tirinha *Níquel Náusea*



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 72.

A imagem 23 é uma tirinha de Fernando Gonsales e possui como título o nome do protagonista da maioria das tirinhas do quadrinista com esse personagem: Níquel Náusea. Está inserida, juntamente com a tirinha da imagem 5, na mesma sequência de atividades anteriormente descrita: três tirinhas para leitura seguidas de 6 questões discursivas que abordam, exclusivamente, a parte verbal das tirinhas, relacionando-a ao estudo de tempos verbais (imagens 21 e 22). Nesta atividade, não foi proposta nenhuma questão de leitura, interpretação, compreensão, análise ou produção envolvendo a tirinha em estudo, nem nos seus aspectos verbais nem imagéticos.

O personagem Níquel Náusea é o rato azul, que, no primeiro quadrinho, aparece dando orientações ao cão para que ele não seja “tão obediente”, que não obedeça ao seu dono. As palavras do rato são de comando, ele parece estar dando uma ordem de maneira dura e firme ao cão, que parece se sentir acuado, submisso e até mesmo amedrontado frente ao que é dito pelo rato. A própria representação gráfica do rato, grande, quase do tamanho do cão, ajuda a construir esse contexto de “poder” e “influência” que o rato pretende exercer sobre o cão. Além disso, quando observamos os personagens e suas expressões corporal e facial, percebemos um rato desenhado de maneira grosseira, sem simetria, com olhos e orelhas desiguais, somente uma das

sobrancelhas marcadas, as mãos com os dedos abertos e unhas marcadas nos remetendo a algo feio, desarmônico e, em contrapartida, um cão, no canto inferior do quadrinho, com traços mais arredondados, a sobrancelha inteiriça deixando o olhar mais baixo, acuado, amedrontado, remetendo à ideia de submissão.

No segundo quadrinho, a mesma ideia expressa no primeiro continua a ser reforçada tanto pela parte verbal quanto pela parte gráfica da tirinha: um rato ditador, agressivo, que fica dando ordens e gesticulando na tentativa de impor seu comando e um cão submisso, acuado, que concorda e aceita o comando sem nenhuma resistência ou questionamento, apenas dizendo “SIM! SIM!” . Nesse momento, os personagens são retratados com maior distanciamento; o enquadramento que, no quadrinho anterior, era *de conjunto* passa a ser *geral*, ainda que sem muitos detalhes do cenário. Esse recurso de distanciamento espacial sugere à/ao leitora/or uma passagem temporal; a impressão é de que o rato ficou repetindo os mesmos comandos ao cão por horas, de maneira repetitiva.

O foco dado às falas no segundo quadrinho é outro elemento de destaque: o espaço ocupado para desenhar as falas, no quadrinho, é bem maior do que o espaço ocupado com os dois personagens (se dividirmos o quadrinho no meio, mais da metade de sua área está ocupada com balões de fala). Isso intensifica a ideia de que o rato está falando insistentemente com o cão que, para tudo, tem sempre a mesma resposta de sim.

No terceiro quadrinho, o enquadramento escolhido pelo quadrinista permite que seja visto tanto a face de um personagem, que é, provavelmente o “dono” do cão, em close-up, e ao fundo, em um segundo plano, o cão executando o comando dado pelo homem. O enquadramento em close-up no rosto do homem destaca sua expressão facial, seu olhar com sobrancelhas marcadas ajuda a/o leitora/or a inferir a maneira como, possivelmente, ele dá uma ordem ao cão: rude, com agressividade. Ao fundo, o cão é desenhado deitado, aparentemente obedecendo ao comando do seu “dono” de se fingir de morto.

Ao relacionarmos a imagem do cão ao seu pensamento expresso no balão com a frase “HÁ, HÁ, HÁ! ESTOU SÓ DESMAIADO” percebemos que, na verdade, a relação estabelecida entre o que é feito pelo cão (estar deitado se

fingindo de morto, que é mostrado pela imagem) e o que é pensado por ele (que não está se fingindo de morto, mas sim de desmaiado) somente reforça todo aquele comportamento que o rato critica desde o início da tirinha – o de submissão, uma vez que o modo como o cão age após o comando do seu dono, só o coloca em uma condição ainda mais submissa, obedecendo ao “dono” e ao rato.

Para que a/o leitora/or perceba o humor da tira, é essencial perceber a relação que existe entre a linguagem verbal e a quadrinística, pois é através dessa relação que percebemos que, apesar de ter feito aquilo que o rato ordenou, o fez de maneira distinta ao sugerido por ele. O rato o instigou a agir motivado pela revolta, pela fúria, pela indignação, ou seja, por algum tipo de confronto explícito, e, conforme percebemos pela imagem, não é isso que acontece: o cão desobedece, porém apenas em pensamento. Desse modo, o cão se tornou ainda mais obediente e submisso ao cumprir as duas ordens, (a do dono, ao se fingir de morto, e a do rato, ao não obedecer seu dono).

Imagem 24: Tirinha *Hagar*



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 72.

A imagem 24, uma tirinha de Chris Brown que tem o título de Hagar, que é o nome do protagonista da tirinha, está inserida na mesma sequência em que os exemplos anteriores: proposta de atividade gramatical envolvendo o estudo de verbos. Não foi proposta nenhuma questão de leitura, interpretação, compreensão, análise ou produção da tirinha em estudo (imagens 21 e 22).

A situação retratada no primeiro quadrinho é bem cotidiana: duas pessoas assentadas à mesa, em um local que parece ser um restaurante, sobretudo pela presença do personagem de pé com um bloco de anotações na mão, levando a/o leitora/or a inferir que seja um garçom que ali está anotando os pedidos.

Eddie e o amigo Hagar são retratados em plano médio, ou seja, da cintura para cima. Tal enquadramento permite à/ao leitora/or ter uma boa percepção do ambiente e também das expressões e gestos dos personagens. Nesse primeiro quadrinho da tirinha, Eddie solicita a presença do garçom, como podemos observar pelo modo como está desenhada uma de suas mãos, e pede que seja servido a ele sopa de legumes. Prontamente o garçom sinaliza que sim e anota o pedido e, embora a afirmação do garçom esteja marcada no quadrinho de forma verbal – “SIM, SR” – ela é feita sem uso do balão com rabicho, diferentemente do que é dito por Eddie. Ou seja, a resposta do garçom parece ser feita de maneira “automática” como se estivesse apenas a cumprir um protocolo. Não há, nesse momento, contato visual ou mesmo algum tipo de interação mais próxima entre Eddie e o garçom, que parece apenas seguir um comando.

Em seguida, na próxima cena, o foco se aproxima e somente Eddie é retratado, em primeiro plano, porém sem a marcação de enquadramento que está presente no início e no fim da tirinha. Nesse momento, Eddie que faz um pedido aparentemente inusitado: “Mas sem legumes!” – e podemos perceber uma mudança na sua aparência quando comparada com o primeiro e terceiro quadrinho: os olhos estão fechados e as sobrancelhas estão desenhadas, o que não acontece nas duas outras representações do personagem. Ao pedir para o garçom que traga uma sopa de legumes sem os legumes, Eddie rompe com a expectativa, com o padrão e com o convencional, causando estranhamento por parte da/do leitora/or em um primeiro momento e essa ruptura é marcada graficamente pela a não utilização de enquadramento propositalmente pensado pelo quadrinista.

Com a utilização desse recurso, o quadrinista, de certa forma, também brinca com a identificação da/o leitora/or, que, na leitura da tirinha, convencionalmente, se identifica com o personagem principal, Eddie, que é quem majoritariamente fala em todos os três momentos da tirinha. Todavia,

neste segundo momento, a/o leitora/a se espanta, e precisa se questionar sobre o que Eddie, de fato, deseja, pois, em princípio, não seria possível uma sopa de legumes sem legumes. Ou seja, a/o leitora/or é levada/o a uma oscilação entre a identificação com Eddie e a identificação com os demais personagens, sobretudo o garçom. Não é à toa que nenhum desses dois outros personagens está desenhado no momento dois da tirinha. Esse close-up no Eddie contribui para a ocupação desse outro lugar do leitor.

No terceiro momento, a/o leitora/or está menos identificada/o com Eddie, apesar de sua explicação discursiva dizendo que “detesta legumes”, e mais identificado com os demais personagens. Nesse sentido, pode olhar para Eddie com certo distanciamento e, a partir daí, ocupar o lugar de espantamento, que poderia ser pela via do julgamento/emissão de valor (é um louco, é um insano, é um incoerente, é um fora do padrão ou qualquer outra coisa do gênero) ou pela via do questionamento (o que há em uma sopa de legumes para além dos legumes, de modo que, ao retirá-los, sobre algo? O que seria esse algo? O que deseja Eddie, de fato?) O rosto do garçom, que antes voltava-se para suas anotações do pedido, agora aparece marcado por linhas cinéticas indicando o movimento de virar a cabeça e olhar em direção ao Eddie, como quem se espanta e busca entender aquele pedido aparentemente incoerente ajuda a colocar a/o leitora/or no lugar de questionamento, e não de julgamento. Enquanto isso, no personagem Hagar, apenas o detalhe nos olhos é modificado em relação ao primeiro quadrinho: os tracinhos que no primeiro quadrinho marcavam seus olhos agora são substituídos por dois pontinhos preenchidos, dando a impressão de “olhar arregalado”, espantado com o que foi dito por Eddie, também tentando encontrar o sentido daquilo que é dito pelo amigo.

Imagem 25: Tirinha *Níquel Náusea*

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 128.

Imagem 26: Atividades propostas a partir da leitura da tirinha *Níquel Náusea*

2. Quando a personagem diz “Eles sabem que eu não resisto”, o leitor cria uma expectativa.

- O que se espera que a senhora faça?
- Por que o final da história quebra essa expectativa?

3. Releia a última fala da personagem.

“Adoro cestas!”

- O sujeito a quem se atribui a ideia expressa pelo verbo aparece escrito na oração?
- É possível descobrir quem adora cestas? Explique.

4. Agora, concentre-se nesta outra fala: “Colocaram um cesto com gatinhos na minha porta”:

- O sujeito aparece escrito na oração?
- Nesse caso, é possível deduzir o sujeito, isto é, determinar quem colocou o cesto?

128

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 128.

A imagem 25 é novamente uma tirinha de Fernando Gonsales, que tem o título de *Níquel Náusea*, e, desta vez, apresenta como personagem uma senhora aparentemente idosa. A tirinha está no capítulo 6 do LD e a proposta de trabalho

vinculada a ela é a de estudo de sujeito desinencial e sujeito indeterminado. Após a apresentação da tirinha para leitura, seguem 3 questões: a primeira, que se subdivide em letra “a” e “b” e propõe à/ao estudante uma reflexão sobre a quebra de expectativa causada pela frase dita pela senhora no primeiro quadrinho e ao que de fato acontece no segundo/último quadrinho. As demais questões propõem uma reflexão sobre os tipos de sujeito indeterminado e desinencial (imagem 26).

Podemos observar que as duas primeiras questões propostas no LD (atividade 2, letra a e b) trabalham com a temática da tirinha, apontando para a forma como a crítica é construída a partir da criação e quebra de expectativa da/do leitora/or, no entanto, o faz sem propor uma mediação da/do professora/or no âmbito da ampliação de repertório da/o aluna/o no que diz respeito à leitura de tirinhas.

Para haver efetivamente uma ampliação de repertório, alguns aspectos pontuais na construção da tirinha poderiam ser abordados, sobretudo no que diz respeito aos elementos gráficos e sua relação com os elementos textos.

No primeiro quadrinho temos uma senhora parada na porta da sua casa e, em sua frente, no chão, uma cesta com gatos. Embora seja a senhora que diz, por meio do balão com rabicho, que há uma cesta de gatinhos em sua porta, colocada lá não se sabe por quem, é por meio da imagem que podemos perceber que ela se sente seduzida ao ver aquela imagem; é por meio da imagem, como um todo, que a/o leitora/or é levado a inferir que aquela pessoa que está na porta se trata de uma pessoa que acolhe/adota gatos abandonados; e que o faz por gostar muito disso, o que fica reforçado com o balão “Eles sabem que eu não resisto”. Pelo senso comum, quando se deixa um ser vivo dentro de um receptáculo na porta de alguém, o que se está fazendo é “pedindo” que esse alguém cuide desse ser. Esse fato ajuda a/o leitora/or a construir a hipótese de que a velhinha está falando dos gatinhos.

Na sequência, quando se apresenta o segundo e último quadrinho, a mudança do plano *de conjunto* para o plano *geral* permite que a/o leitora/or tenha uma visão ampliada do cenário e perceba que, na verdade, a velhinha não estava se referindo aos gatos, mas às cestas. Com isso, além da quebra da expectativa da/o leitora/or, que foi levado a pensar que a velhinha adotaria os

animaizinhos, há uma ampliação no sentido da tirinha, possibilitando que, ao mesmo tempo, se tenha construído a ironia/humor da tirinha, mas também uma crítica de valores.

No segundo quadrinho, a imagem da sala (repleta de cestas de tamanhos, formatos e cores diferentes, dentre outros elementos) tem uma relação complementar com o texto, pois permite à/ao leitora/or ampliar o sentido do que está sendo dito na parte textual. Ou seja, não se trata somente de uma velhinha que gosta de cestos; mas de uma velhinha narcisista, que só pensa em si (pega o cesto para ampliar sua já grande coleção e mantém as os gatos abandonados do lado de fora), insensível à vida alheia. É possível inferir, inclusive, pelo número de cestas que há na sala, que ela já teve essa atitude diversas vezes, desprezando, nitidamente, os animais que ficam fora de seu mundo.

Imagem 27: Tirinha *Minduim*



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 193.

Imagem 28: Atividade proposta a partir da leitura da tirinha *Minduim*

Converse com a turma

1. A personagem Lucy está sempre implicando com Minduim (ou Charlie Brown, na versão original). Isso também ocorre nessa tirinha? Explique.
2. Como Minduim parece reagir?
3. Qual é a sua opinião sobre a atitude de Lucy?

a) Releia as frases da tira.

“Eu mudaria tudo!” “Começaria com você!”

b) Que palavra completa o sentido do verbo *mudaria*? O que a jovem mudaria?

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 193.

Imagem 29: Continuação das atividades propostas a partir da leitura da tirinha *Minduim*

c) Que expressão completa o sentido do verbo *começaria*? Com quem ela começaria?

d) Em qual das frases o verbo se liga ao seu complemento por meio de uma preposição?

e) Se Lucy tivesse dito: Começaria a mudança com você, a forma verbal destacada teria dois complementos.

I. Nessa nova frase, que complemento se liga ao verbo por meio de uma preposição?

II. E que complemento se liga ao verbo sem o uso de uma preposição? Professor(a), reforçar com os(as) estudantes que, assim como ocorre na classificação do verbo como intransitivo ou transitivo, a classificação como transitivo direto, indireto ou direto e indireto depende do contexto.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 194.

A imagem 27, destacada acima, é usada como exemplo para ensino de Complementos *verbais*: *objetos direto e indireto*. No caso dessa tirinha e seguido a ela, diferentemente daquelas apresentadas anteriormente, as autoras do LD

trazem um box, logo abaixo do texto, intitulado *Converse com a turma* (imagem 28 e 29). Dentre as 14 tirinhas/HQ encontradas no LD, esse box aparece em dois exemplos e, no LD, as autoras não apresentam orientações específicas para o desenvolvimento dessa atividade, mas, pela natureza das questões propostas, acreditamos que essas devam ser mediadas pela/o professora/or, proporcionando às/aos alunas/os um momento em que possam falar sobre suas impressões sobre a tirinha sua compreensão e interpretação global da narrativa ou algum elemento chave que as autoras julgaram pertinente que se chamasse a atenção para que, posteriormente servisse de apoio para construção do conceito ensinado no tópico.

Ainda destacando o box *“Converse com a turma”*, verifica-se que a questão 1 – “A personagem Lucy está sempre implicando com Minduim (ou Charlie Brown, na versão original). Isso também ocorre nessa tirinha?” – inquire diretamente às/aos alunas/os sobre uma conclusão que só pode ser tirada após toda leitura da tirinha. Antes disso, nenhum suporte é dado às/aos alunas/os no sentido de facilitar uma leitura que possa conduzi-las/os a tirar suas próprias conclusões sobre a atitude de Lucy.

A questão 2 – “Como Minduim parece reagir?” –, não é proposta com clareza, ou seja, pretende-se saber a reação de Minduim com relação a quê? Não fica claro se é com a proposição de Lucy no primeiro quadrinho ou sobre a conclusão dela no último. As reações de Minduim, que podem ser especialmente observadas pelo movimento que ele faz com a cabeça e pela sua expressão facial no último quadrinho, não são exploradas pela questão.

A questão 3 – “Qual é a sua opinião sobre a atitude de Lucy?” –, não traz claro um objetivo. Diante do encaminhamento didático dado à interpretação e compreensão da tirinha e proposto pelas questões 1 e 2 da atividade, percebe-se o modo superficial e pouco analítico diante das questões que podem ser suscitadas na tirinha e a total desconsideração dos aspectos da linguagem quadrinística. Sem mediação e direcionamento da/o professora/r, é possível que a/o aluna/a nem mesmo perceba as possíveis intenções e desdobramentos na pergunta da menina.

Na sequência, após as questões orais, é apresentada a atividade escrita, com questões direcionadas para apresentação e reflexão da questão gramatical

que será abordada no tópico em estudo que, no caso da imagem 11, são os complementos verbais (imagem 13).

Levando em consideração a parte não-verbal que constitui a tirinha bem como a relação que esta estabelece com a parte verbal, vários aspectos merecem atenção, podendo ser explorados e analisados de maneira explícita e sistematizada, já que são constitutivos da linguagem quadrinística, com suas particularidades e singularidades. A primeira questão, crucial para a compreensão da tirinha, passa por observar a expressão facial dos personagens no primeiro quadrinho e refletir sobre o que ela sugere com relação aos sentimentos de Minduim e Lucy naquele momento, relacionando essa questão com a frase dita pela menina e expressa no balão. Como os personagens parecem estar entediados, desanimados, talvez a pergunta de Lucy poderia estar relacionada a esse fato: mudar o mundo e as coisas ao redor para que ela e o amigo pudessem se sentir mais animados ou entusiasmados.

No segundo quadrinho, o foco da cena muda, passando a destacar a parte superior do corpo de Minduim. A mudança de estado emocional do garoto, ocorrida em função de seu interesse na proposição feita pela amiga, é demonstrada não só pelo texto verbal no balão, mas sobretudo pelo próprio movimento de cabeça e braços do personagem. Ou seja, ele sai da apatia em que se encontrava, demonstra interesse na questão levantada pela menina, interage com ela por meio de uma pergunta e cria uma expectativa quanto ao que será respondido pela garota. Essa expectativa de Minduim pela resposta que será dada pela amiga é compartilhada com as/os leitoras/es. Isso ocorre, principalmente, pelo modo como a transição de um quadrinho para o outro se organiza em relação ao enquadramento. No primeiro quadrinho, os personagens estão representados em Plano Médio, ou seja, da cintura para cima (Vergueiro, 2014), passando, no segundo quadrinho, a ser representados em Primeiro Plano (Vergueiro, 2014) em que o enquadramento na altura dos ombros permite salientar a expressão do personagem bem como seu estado emocional.

Já no terceiro quadrinho, o enquadramento da cena volta a ser em Plano Médio incluindo agora os dois amigos, como no primeiro, mas com sutis diferenças que ajudam a construir o sentido, pautado no humor da tirinha: o rosto de Lucy, desta vez olhando diretamente para Minduim, sugere uma crítica ao

comportamento do garoto e à superficialidade com que ele interpreta o comentário da menina, como se ele estivesse alheio aos problemas do mundo de um modo tal que a própria Lucy tivesse que apontar para ele quais questões seriam essas. Há, entre os dois, uma grande diferença no modo de ver a vida e as questões problemáticas no mundo: Lucy se sente tão incomodada que gostaria de ter poderes para mudá-las; já Minduim não consegue nem mesmo pensar no que deve ser mudado, se mostrando distante da reflexão que a garota inicia no primeiro quadrinho. É também com base nessa diferença no modo de ver o mundo que é construído o humor da tira. Já Minduim, ao mesmo tempo em que se sente frustrado pela resposta da menina, parece também se sentir meio confuso ou mesmo desapontado e não entende o motivo que leva a garota a respondê-lo daquela maneira – e isso pode ser observado apenas pela expressão facial do menino, que, agora, aparece com uma linha cinética perto dos olhos, ou seja, um detalhe sutil, mas que ajuda a construir o desfecho da tirinha com humor.

A sequência de quadros que formam a tirinha está representando uma conversa entre amigos, e é importante destacar que, durante essa conversa, três momentos foram representados graficamente em três quadros distintos. Esse tipo de transição entre os quadros é chamado *momento a momento* (McCloud, 2018) e a seleção de cada elemento gráfico (expressões, gestos, olhares) a ser “mostrado” em cada cena não é aleatória, mas constitutiva da mensagem maior que o quadrinista constrói e depois convida a/o leitora/or a ler e significar.

Imagem 30: HQ *Adão Iturrusgarai*

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 197.

Imagem 31: Atividades propostas a partir da leitura da HQ *Adão Iturrusgarai*

As histórias em quadrinhos geralmente reproduzem a fala coloquial. Por isso, no quarto quadro dessa história, o verbo **ter** foi empregado de maneira informal — com o sentido de “**haver**”: “Não tinha rio” = Não havia rio. Em situações formais, porém, você deve evitar esse emprego e preferir os verbos **haver** ou **existir**.

- a) Você deve ter percebido que quase todo o texto dessa história está construído com frases curtas. Além da pequena extensão, o que as frases dos seis primeiros quadros têm em comum:
 - I. quanto ao número de orações?
 - II. quanto à ordem das orações?
- b) O enunciado do último quadro parece, porém, romper com esse padrão. Explique por quê.
- c) Essa história em quadrinhos parece ter uma “moral da história”, como a das fábulas que você já leu? Em caso positivo, qual seria ela?
- d) Copie todos os verbos da HQ no caderno, separando-os em dois grupos: nacionais e de ligação.
 - I. Quais desses verbos constituem o núcleo de seu predicado?
 - II. Qual é o núcleo dos outros predicados?
 - III. Como se classificam os predicados do texto?

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 197.

A imagem 30 é uma HQ de Adão Iturrusgarai. A tirinha está no capítulo 9 do LD e a proposta de trabalho vinculada a ela é a de estudo verbos: notacionais e de ligação. Após a apresentação da tirinha para leitura, seguem 4 questões, que vão da letra *a* até a letra *d*, e somente a questão *c* faz referência à história apresentada na HQ, mas associando-a à lógica da moral ao final das fábulas, o que, o que nos parece um tanto equivocado, uma vez que nenhum elemento se relaciona na história com as fábulas. As demais questões abordam tópicos gramaticais relacionados ao uso de verbos (imagem 31).

No que diz respeito aos elementos não verbais que constituem essa HQ, destacamos o uso da cor e os efeitos de sentido provocados pela sua presença/ausência e a representação gráfica do personagem que é feita no primeiro quadrinho e depois só volta a ser feita no sexto quadrinho, ainda que todas as experiências relatadas do segundo ao quinto tenham envolvido esse personagem.

A HQ apresenta, no primeiro quadrinho, um personagem masculino que parece solitário, retratado com a cabeça abaixada, a boca arqueada para baixo, as mãos nos bolsos das calças demonstrando estar parado. O texto que acompanha esse quadrinho – “Eu estava triste” – ajuda a construir a ideia de alguém tristonho, pensativo e talvez até reticente. Esse mesmo personagem volta a ser retratado graficamente no sexto quadrinho quando, mesmo depois de viver tantas experiências na tentativa de encontrar a felicidade e mudar o seu estado inicial de tristeza, permanece do mesmo do início da história: triste. Graficamente, sua imagem é desenhada da mesma maneira, com os mesmos traços e expressões nos dois momentos o que evidencia a permanência do mesmo estado de espírito.

Entre os dois momentos descritos acima (quadrinho 1 e quadrinho 6), temos os quadrinhos de 2, 3, 4 e 5, que representam as ações feitas pelo personagem na tentativa de se sentir feliz: comprar um barco, contratar um marinheiro, mandar construir um rio e ir para o oceano. Contudo, embora o personagem estivesse envolvido em todas as ações apresentadas dos quadrinhos 2 ao 5 (leitura permitida pela parte verbal dos quadrinhos, que indica

que ele está sempre adquirindo algo para atingir seu objetivo), graficamente não está representado em nenhum deles.

O último quadrinho da HQ, o sétimo, traz uma cena com uma ação que não está relacionada ao personagem principal, mas representa o seu objeto de desejo - se sentir contente -, assim como o gato se sente ao brincar com o novelo de lã (podemos perceber o movimento do gato pelos traços cinéticos em torno do novelo associados ao modo como as patas e o corpo do gato estão desenhados).

Estruturalmente, a diferença entre a construção do quadrinho 7 e dos quadrinhos de 1 a 6 está no envolvimento do sujeito com a ação que é realizada: não há envolvimento do homem em suas ações e isso se dá tanto no âmbito textual (ele compra, contrata, manda construir; não faz um barco, não navega nem aprende a navegar o barco, não procura um rio, não guia o barco para o oceano) como no âmbito da imagem (os quadros das ações são desenhados sem o homem). Já o gato, porém, está totalmente envolvido na sua ação de brincar com o novelo de lã. E isso se expressa no quadrinho em que tanto a ação de brincar quando o ser que brinca estão desenhados no mesmo quadro. O homem está fora dos seus aparentes objetos de desejo e o gato está com o seu.

A desarmonia entre o homem e seu entorno, suas ações e “realizações” também foi marcada pelo uso da cor. Quando observamos o personagem e seu entorno, percebemos que estão sempre dissociados: ou o homem está sem cor e o entorno colorido (quadrinho 1) ou o contrário (quadrinho 2). Quando, no primeiro quadrinho, o homem declara que “estava triste”, ele é retratado sem cor, enquanto seu entorno está colorido, assim como, nos quadrinhos seguintes (segundo ao quinto) os objetos, espaços e situações que o cercam e que ele imagina que pudessem deixá-lo feliz são marcados pelo uso de cor.

Nos quadrinhos de 2 a 5, ele empreende ações, algumas delas bastante grandiosas, na tentativa de alterar seu estado de espírito, ficar feliz e até consegue absorver essa cor que outrora estava do lado de fora, como observamos no sexto quadrinho. Contudo, seu entorno agora é que perde a cor, ou seja, continua havendo dissociação entre o homem e seus objetos de desejo e ele continua triste. A sensação transmitida com essa dissociação é a de que ao “comprar”, “contratar”, “mandar construir” “mandar ir” e ele tenta pegar para

si coisas que ele imagina que pudessem deixá-lo feliz, mas ainda assim não consegue mudar seu estado.

Já no sétimo quadrinho, onde é representado aquilo que o homem diz ter inveja, o estado de espírito do gato que se sente feliz com um “simples” novelo de lã tanto o gato quanto o novelo estão com cor, coloridos, da mesma cor, inclusive, ou seja, há sintonia entre o que esse ser faz e o feito/realizado. Como se ele estivesse fazendo o que nasceu para fazer. Ser e ação estão em sintonia. E é isso que o homem inveja.

Imagem 32: Tirinha *Calvin*



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 222.

Imagem 33: Atividades propostas a partir da tirinha *Calvin*

1. Na tira, Calvin está escrevendo uma carta para o Papai Noel. Com que finalidade ele faz isso: para solicitar ou reclamar de algo? Explique.

2. Esse é o tipo de carta que as crianças costumam escrever para o Papai Noel? Explique.

3. Podemos dizer que o tipo de carta que Calvin usa para se comunicar com o Papai Noel e o modo como ele trata o seu destinatário na carta são recursos usados com a intenção de provocar o riso? Por quê?

Carta de solicitação e carta de reclamação:
Por meio delas, o autor tenta conseguir algo de seu interlocutor. Para isso, ele precisa avaliar o que é mais adequado: fazer uma solicitação ou uma reclamação. No primeiro caso, o texto terá um tom amistoso, e o interlocutor precisa ser convencido a colaborar. Já no segundo caso, o texto tem um tom de cobrança, e o interlocutor precisa ser convencido de que é o responsável pelo problema e precisa, portanto, resolvê-lo.

Vamos lembrar
A **modalização** é um recurso para **marcar**, no enunciado, o nosso julgamento, a nossa opinião, a nossa posição em relação ao que estamos dizendo. Esse recurso consiste em **escolher** com muita atenção as **palavras** que vamos usar para deixar **marcas** que possibilitem ao leitor reconhecer o efeito de sentido que pretendemos produzir.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 222.

A imagem 32 é uma tirinha de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson. A tirinha está no capítulo 10 do LD e a proposta de trabalho vinculada a ela é a de estudo dos gêneros carta de solicitação e carta de reclamação. Após a apresentação da tirinha para leitura, seguem 4 questões numeradas de 1 a 3, com foco apenas no texto da carta que é produzida por Calvin e que tem como destinatário papai Noel. Os elementos não verbais da tira não são explorados nas questões propostas, nem mesmo as relações que foram estabelecidas entre texto e imagem, que ajudam a construir o humor da tirinha (imagem 33).

Os três primeiros quadinhos da tirinha mostram um personagem em plano médio, representado da cintura para cima, concentrado a fazer uma atividade que, culturalmente, está relacionada com o universo infantil: escrevendo uma carta para o Papai Noel. Já no primeiro quadrinho o leitor identifica o que ele está escrevendo de fato porque esta está verbalmente reproduzida na parte superior dos quadinhos, inclusive com uma fonte que imita a letra manuscrita: fato esse que possibilita o leitor a inferir que seja a carta que está sendo escrita pelo menino naquele momento. Calvin está concentrado, relatando o que aconteceu no Natal do ano anterior.

No segundo quadrinho, Calvin continua a ser desenhado em plano médio, porém, nesse instante, ele faz uma pausa na escrita e coloca-se a olhar/ ler o que ele próprio escreveu. O lápis colocado atrás da orelha, a folha de papel sendo segurada na altura dos olhos permitem ao leitor conjecturar que Calvin fez uma pausa na escrita e está lendo o que escreveu, fazendo algum tipo de avaliação ou análise.

No terceiro quadrinho, depois da pausa mostrada no segundo, Calvin volta a escrever a sua carta. Imageticamente, podemos ver que a caneta está de volta à sua mão e a folha do papel novamente apoiada na mesa permitem à/ao leitora/or perceber que ele voltou a escrever depois da sua pausa de leitura.

A hipótese de que no terceiro quadrinho Calvin retoma a escrita da carta para finalizar a carta se confirma no quarto e último quadrinho, quando o enquadramento passa a ser em plano total e permite à/ao leitora/or observar que Calvin se retira da escrivaninha onde estava assentado escrevendo com a carta na mão, provavelmente concluída. O menino é desenhado de costas para o móvel, dando a entender que está se retirando daquele ambiente, e, nesse momento, faz uma reflexão, ou quem sabe, até mesmo um desabafo consigo mesmo.

Para construir o humor na tirinha é importante que a/o leitor perceba que Calvin concebe a figura do Papai Noel de maneira distinta ao longo da tirinha e isso é marcado tanto de forma verbal, tanto por meio de suas falas/ pensamentos quanto por meio da perspectiva imagética construída na tirinha.

Nos momentos em que Calvin está diante da carta, lendo-a ou escrevendo-a (o que, imageticamente, acontece nos quadrinhos 1,2 e 3), Calvin se transporta para o mundo mágico em que o Papai Noel habita e onde coisas magicamente acontecem. Desse modo, ao se dirigir verbalmente ao Papai Noel por meio da carta, é como se o velhinho estivesse, de forma mágica, ouvindo-o. Em função disso, podemos perceber que o menino seleciona as palavras cuidadosamente de modo que seu discurso se faça de maneira suave, modalizada. Embora esteja fazendo uma reclamação, o faz de modo sutil, leve, descrevendo o problema, apontando a causa dele e por fim, com a fala “Vamos entrar na linha, viu? ”, ele pede que o problema seja corrigido.

A mudança de perspectiva na imagem que acontece do terceiro para o quarto quadrinho permite que a/o leitora/or perceba que Calvin saiu do lugar onde estava, não apenas fisicamente (pois se levanta da escrivaninha onde estava diante da carta), mas também imaginariamente, ou seja, já que não está de frente para a carta também não está diante do mundo mágico. E essa saída não faz com que o menino deixe de acreditar em Papai Noel, mas o traz para o mundo da razão, fazendo dele um ser do universo cotidiano, não-mágico, que precisa pensar na logística de distribuição desses presentes, como uma empresa o faria. E nesse momento, em que não existe mais a magia, Calvin se permite criticar de maneira mais áspera um sistema de trabalho que teoricamente seria desorganizado e incompetente.

Por meio desse alternar de perspectivas de imagens usado na tirinha, a/o leitora/leitor tem acesso aos dois mundos visitados por Calvin.

Imagem 34: Tirinha *Armandinho*



BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 257.

Imagem 35: Atividades propostas a partir da leitura da tirinha *Armandinho*

Converse com a turma

1. Que sentimento a mãe nutre por seu filho? Que frase da tira comprova isso?
2. Como é a relação entre eles de acordo com a frase do menino no segundo quadro?
3. Qual a relação entre a fala final do menino e a afirmação feita pela mãe?

257

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 257.

Imagem 36: Continuação das atividades propostas a partir da leitura da tirinha *Armandinho*

- a) Quais são as principais características do Sol?
- b) No dia a dia, uma criança comum costuma ter essas características?
- c) Considerando a comparação entre o Sol e o menino, o que a mãe estava querendo dizer ao filho?

Metáfora

A **metáfora** ocorre quando relacionamos em um texto seres ou elementos que, em um primeiro momento, não têm relação entre si e os aproximamos para fazer uma comparação indireta.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 258.

O exemplo 34 é uma tirinha de *Armandinho*, de Alexandre Beck, inserida no capítulo 12 do LD e a proposta de trabalho vinculada a ela é dividida em duas partes: a primeira parte da atividade propõe uma leitura interpretativa, oral, e a segunda está vinculada ao estudo da figura de linguagem metáfora.

Após a apresentação da tirinha para leitura, o livro apresenta três questões (1, 2 e 3) para serem discutidas oralmente com a turma em um box intitulado “Converse com a turma” (imagens 35 e 36) e, em se tratando de todos os exemplares de tirinhas e HQs constantes do livro, é a segunda vez que esse

tipo de atividade oral é proposto em box específico. Tais questões exploram a compreensão da parte verbal da tirinha, mas o faz desconsiderando a ambiguidade contida na tirinha, como apontaremos adiante. Ao apresentar as questões “*Que sentimento a mãe nutre por seu filho? Que frase da tira comprova isso?*” (Letra a) e “*Como é a relação entre eles de acordo com a frase do menino no segundo quadro?*” (Letra b), as autoras sugerem que há apenas uma interpretação possível para as falas dos personagens e isso ocorre, em parte, por considerarem apenas a parte textual para a leitura, desconsiderando a parte imagética, essencial, nesse caso, para a construção da ambiguidade e, por conseguinte, para o humor da tira.

Em seguida são apresentadas mais três questões (a, b e c) a serem respondidas por escrito (imagem 36) e que têm por objetivo levar a uma reflexão para construção do conceito de metáfora, apresentado após as questões. As perguntas objetivam, sobretudo, ativar os conhecimentos prévios, adquiridos através do senso comum ou por meio de leituras anteriores acerca do sistema solar. Depois da discussão realizada por meio das questões “a” e “b”, há uma proposta de associação de ideias, descrita na questão c, para, por fim, propor a construção do conceito de metáfora em um box logo após as questões.

Sobre a parte não verbal da tirinha, alguns aspectos são importantes de serem considerados, sobretudo se levarmos em consideração o universo de Armandinho. Ao observarmos o enquadramento, percebemos que, nas tirinhas, o personagem é, geralmente, retratado em plano médio e, quando aparecem adultos no quadrinho, estes são enquadrados somente da cintura para baixo. Enquadrar os adultos nesse ângulo é um modo de fazer com que a perspectiva da/o leitora/or se assemelhe à do menino, uma vez que sua linha de “visão” fica na mesma linha de visão de Armandinho. Por outro lado, a escolha de representar esse personagem criança sempre ocupando a maior parte do quadrinho, de corpo inteiro, pode estar relacionado ao fato de que o foco da tirinha é o universo infantil e o modo “ingênuo” como, muitas vezes, as crianças enxergam o mundo.

É nesse universo infantil que se inserem as reflexões de Armandinho. A tirinha em estudo traz, no primeiro quadrinho, Armandinho com o pescoço inclinado para cima, parecendo estar atento ao que é dito pela mãe, que fala

“Filho, você é meu sol! ”. Essa fala da mãe aponta para elementos comuns entre o filho e o sol. Sendo o sol o centro do sistema solar, todos os demais planetas orbitam em torno dele. É ele quem ilumina todos os planetas, que não têm luz própria. Portanto, podemos dizer que o sol é o que estrutura o sistema solar, tanto que o nome do sistema tem o seu adjetivo como constituinte: solar. No que diz respeito ao planeta Terra, que é onde o *Homo sapiens* habita e onde há o que concebemos por vida, tal qual compreendemos o sentido de vida, o Sol é o responsável pela vida. Sem o Sol, não haveria vida no planeta Terra. Assim, o planeta precisa do Sol. Se o planeta fosse animado, ele “amaria”, “adoraria”, “exaltaria” (e tantos outros verbos de proximidade afetiva) o Sol. Nessa linha, quando a mãe enuncia “Filho, você é o meu sol!”, a expectativa é de que ele, o filho, a ilumina, lhe dá vida e, por extensão, alegria, felicidade etc.

A sequência desse primeiro quadrinho pode ser lida de duas formas: em uma delas, podemos ler que na fala “Então, fica mais comigo”, do Armandinho, o enunciado “arranha” a leitura inicial do primeiro quadrinho, colocando-a sob investigação. “Então” relacionaria a oração da mãe – “Filho, você é o meu sol” – com a sua – “fica mais comigo” – introduzindo o aspecto argumentativo de “nesse sentido”, “nessa circunstância”, “sendo assim”. Ou seja, temos um recurso argumentativo do uso de “então” pelo menino: Se eu sou o seu sol, conclui-se que você deva ficar mais comigo (visto todo o sentido primeiro de sol inferido com a leitura do primeiro quadrinho: uma mãe dizer para seu filho que ele é o seu sol).

Contudo, alguns elementos já pré-anunciam que há algo a ser relido na fala da mãe. O “então” não está conectando duas orações de um mesmo enunciado. São dois enunciados distintos: o da mãe “Filho, você é o meu sol” e o do menino “fica mais comigo”. Se fosse o mesmo enunciado, o caráter conclusivo do “então” teria sua força argumentativa de defesa pautada na primeira oração: “Filho, você é o meu sol”. Ou seja, “você é o meu sol, então, fico mais contigo”. Mas, sendo enunciados distintos, a força argumentativa do então recai na segunda oração: “fica mais comigo”, o que lhe dá um caráter argumentativo para “cobrar” essa ação: “se eu sou o seu sol, então, fica mais comigo”.

Diante dessas duas possibilidades de leitura, é interessante pontuar a forma como o quadrinista decidiu representar graficamente essa ambiguidade, colocando um quadrinho para cada enunciado. Seria possível ele inserir a fala do Armandinho no primeiro quadrinho. Mas, ao escolher desenhar a fala em quadrinhos distintos, a “desconexão” entre mãe e filho, conclusiva do “então”, é reforçada. Ao selecionar um quadrinho para o enunciado da mãe e outro para o do filho, o quadrinista representa, de maneira gráfica, a separação entre os dois. Isso que produz o efeito na/o leitora/or de, ao ler o segundo quadrinho, já iniciar o processo de desconstrução do dito no primeiro.

Seguindo essa possibilidade de leitura, temos o terceiro quadrinho para confirmar (ou seja, contém força de constatação) a desconstrução iniciada no segundo. Quando o menino diz “Você parece meio pálida”, podemos entender que a mãe ficou pálida; não estava antes. Nessa linha, trata-se de uma palidez repentina. E isso ocorre porque a pessoa “pode estar apresentando uma emoção forte, como surpresa ou choque, sendo que isso não é um caso clínico de gravidade” (vide <https://www.rededorsaoluiz.com.br/sintomas/palidez>). Desse modo, podemos ler o “Você parece meio pálida” como: a mãe ficou pálida, naquele momento, em virtude do que o menino falou. Ou seja, o causador da surpresa ou choque da mãe foi o enunciado do segundo quadrinho.

Todavia, uma outra leitura pode ser efetivada, pois nada na fala do menino explicita que a mãe tenha ficado pálida naquele momento. Voltando ao segundo quadrinho, novamente é importante retomar o “então”. Um outro sentido do termo *então* é o conclusivo. Mas, para ter esse sentido, ele precisa estar conectando orações do mesmo enunciador. Assim, podemos relacionar o enunciado do segundo quadrinho ao do terceiro. E não ao do primeiro, como em uma primeira leitura. Nessa leitura, “fica mais comigo” seria a conclusão a se chegar, pois “você parece meio pálida”. Ou seja, se eu sou o seu Sol, fique mais comigo, pois você está pálida. Como o menino sabe que sua mãe está pálida? Por sua alteração no rosto, visto o restante do corpo da mãe estar coberto, como sugere a parte que podemos ver de seu corpo desenhado. O fato de a palidez da mãe estar marcada no rosto não é “inocente” na tirinha, pois “pessoas com palidez no rosto podem apresentar, por exemplo, uma falta de exposição ao Sol” (idem do site acima).

É nessa mescla entre as possíveis formas de se relacionar os enunciados de cada quadrinho que o humor da tirinha se estrutura. O fato de a mãe não ficar muito com o filho está posto. A questão é, ela não deseja ficar com o filho? Caso da primeira leitura e, nesse sentido, o terceiro quadrinho denuncia que ela mentiu. Ou ela deseja e, como não fica, está meio pálida? Caso da segunda leitura.

A ambiguidade acontece justamente por conta do modo como os enunciados foram “desenhados”. Um em cada quadrinho.

Para além dos elementos destacados anteriormente na construção da tirinha, podemos perceber na tirinha a presença de um sapo, que também poderia ser explorada, permitindo que as/os alunas/os criem possibilidades de interpretação para esse personagem que está sempre presente nas tirinhas do Armandinho. O sapo aparece nas tirinhas do personagem, sempre acompanhando seu amigo, praticamente como um animal de estimação do menino. Tal fato já poderia sugerir que Armandinho é um menino que foge aos padrões, inclusive por ter um animal de estimação pouco comum. Ademais, o sapo ajuda a construir a narrativa e a apontar questões relevantes na tirinha por meio das suas expressões faciais e do próprio movimento de focar o olhar em um ou outro personagem, como uma espécie de holofote para a questão que o quadrinista pretende destacar ou chamar a atenção da/a leitora/r.

Na tirinha acima, observamos que o sapo, no primeiro e segundo quadrinhos, volta seu olhar para quem está falando, ou seja, para o menino no primeiro quadrinho e para a mãe no segundo. No entanto, no terceiro quadrinho, o menino fala e o olhar do sapo se volta para mãe. Há possibilidades de diferentes leituras para essa representação: o sapo estaria olhando para a mãe de modo a confirmar a palidez a qual se refere Armandinho ou seria um olhar de quem espera uma resposta da mãe para, enfim, ter uma resposta sobre a dúvida posta na tirinha? O sapo, assim com a/o leitora/or, espera uma resposta que não é dada na tirinha e é nesse lugar de dúvida que a professora/or pode explorar a imagem do sapo que, como um holofote, coloca a figura da mãe em destaque.

Imagem 37: Tirinha *Armandinho*

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 260.

Imagem 38: Atividades propostas a partir da leitura da tirinha *Armandinho*

1. O que a menina quer dizer ao afirmar "suas roupas dizem muita coisa sobre você"?
2. Por que Armandinho chama suas roupas de "fofoqueiras"? Qual a importância desse adjetivo para a intenção de humor da tira?
3. As roupas podem dizer alguma coisa? Quem, normalmente, pratica essa ação?

Personificação

A figura de linguagem em que se atribuem ações e sentimentos humanos a seres inanimados ou a animais é chamada de **personificação** ou **prosopopeia**.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 261.

A imagem 37 é uma tirinha do personagem Armandinho. Ela é apresentada para leitura, seguida de três questões que abordam, sobretudo, a interpretação e compreensão da parte verbal do texto, desconsiderando as relações estabelecidas entre texto verbal e visual, responsáveis por criar o sentido e estabelecer as relações de humor, fundamentalmente constituintes da tirinha (imagem 38).

Levando em consideração a parte não verbal, rica e ampla exploração poderia ter sido feita sob perspectivas diversas. Como exemplo, podemos apontar a própria trajetória do personagem Armandinho ao longo da narrativa da tirinha. O quadrinista, por meio de pequenos detalhes na expressão facial do garoto ao longo da sequência dos acontecimentos (como as sobrancelhas marcadas no segundo quadrinho), consegue sugerir mudanças no estado psíquico e emocional do personagem, além de explicitar seus sentimentos e inquietações que aparecem justamente em função do comentário que a amiga faz no primeiro quadrinho e que culminará no desfecho, no último.

O enquadramento no terceiro quadrinho coloca Armandinho olhando para o armário de roupas sob a mesma perspectiva de quando ele e seus colegas olham para os adultos que povoam suas histórias, ou seja, as tirinhas são construídas na perspectiva das personagens crianças, [na mesma linha das tirinhas Peanuts (Snoopy e Charlie Brown), de Charles Schulz e Calvin e Haroldo, de Bill Watterson. É na relação desse elemento, constituído pela linguagem visual, juntamente com a linguagem verbal, que as roupas são personificadas. Sem essa relação, a figura da personificação não se estrutura. No entanto, a parte visual não é explorada nas questões propositivas do LD, como podemos constatar em uma rápida análise das questões propostas para as/os alunas/os.

A questão 1 – “O que a menina quer dizer ao afirmar ‘suas roupas dizem muita coisa sobre você?’” – inquire diretamente às/aos alunas/os sobre o sentido da pergunta feita pela garota da tirinha ao Armandinho sem antes prepará-las/los ou motivá-las/los a refletir sobre as possibilidades de leitura da pergunta da personagem e todo significado implícito no discurso da garota. A pergunta direta é proposta sem nenhuma referência ao fato de que o modo de uma pessoa se vestir pode revelar traços da personalidade e do seu próprio jeito de ser. A pergunta não favorece a reflexão sobre esse assunto, que é central na tirinha, a partir do qual se constrói o humor. Perceber tais questões implícitas na pergunta da menina talvez exigisse um conhecimento de mundo e reflexões mais facilmente observadas pelas/os alunas/os com a mediação do professor juntamente com questões elaboradas de modo a atingir esse objetivo. Ou seja,

esta questão única e direta restringe as possibilidades de leitura e interpretação das questões que de fato estão em destaque na tirinha.

A questão 3 – “As roupas podem dizer alguma coisa? Quem, normalmente, pratica essa ação?” –, proposta com o objetivo de conduzir o aluno à construção do conceito da figura de linguagem *personificação*, ponto central de ensino no tópico 3, deixa de explorar aspectos fundamentais dos elementos gráficos da tirinha no processo de construção de sentido quando de sua leitura. A questão proposta no LD sugere que a personificação presente na tirinha está restrita ao fato de Armandinho chamar as roupas de *fofoqueiras* na medida em que trabalha com o significado dicionarizado desse adjetivo (questão 2), relacionando-o a uma característica humana (questão 3), deixando de lado outros elementos que evidenciam esse recurso utilizado na tirinha.

Além dos aspectos acima destacados nas questões propostas, a imagem do sapo, que acompanha o personagem Armandinho no segundo e terceiro quadrinho, também poderia ser explorada, permitindo que as/os alunas/os criem possibilidades de interpretação para esse personagem que, como já dito, está sempre presente nas tirinhas do Armandinho.

Percebemos que, no segundo quadrinho, o sapo está sorridente e talvez um pouco curioso sobre qual será a próxima atitude do menino, que parece um pouco irritado, caminhando para um local que a/o leitora/a ainda não sabe qual é. No terceiro quadrinho, o olhar do sapo continua voltado para Armandinho, mas, desta vez, a boca arqueada para baixo sugere que ele, no mínimo, se espantou com a atitude tomada por Armandinho. A figura do sapo poderia estar representando uma/um expectadora/or que observa o menino e, diante de suas atitudes, demonstra sentimentos e emoções assim como uma/um leitora/or diante do texto.

A figura do sapo não é uma escolha aleatória e é importante que a/o professora/or aponte para esse elemento marcante na tirinha e promova com as/os alunas/os uma reflexão sobre as possibilidades de leitura dessa imagem, desse ícone das tirinhas de Armandinho.

Imagem 39: Tirinha *Garfield*

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 264.

Imagem 40: Atividades propostas a partir da leitura da tirinha *Garfield*

a) Garfield demonstra certo desprezo por Jon e por tudo o que ele faz. Considerando essa informação, a frase que aparece no segundo quadrinho pode ser sincera?

b) A atitude de Garfield no último quadrinho confirma sua resposta? Por quê?

c) A fala "Fascinante! Obrigado por compartilhar isso!" pode representar o oposto do que Garfield realmente estaria pensando?

Ironia

A **ironia** é uma forma de expressão que consiste em dizer o contrário do que se pensa ou sente. Ela geralmente é usada para demonstrar irritação com algo, ou para produzir humor, muitas vezes por meio da crítica. A observação do contexto é fundamental para se perceber a ironia.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Moderna, 2018, p. 265

O exemplo 39 é uma tirinha do Garfield, de Jim Davis. A tirinha está no capítulo 12 do LD e a proposta de trabalho vinculada a ela é a de estudo da figura de linguagem ironia. Após a apresentação da tirinha para leitura, o livro

apresenta três questões discursivas a serem respondidas pelos alunos (imagem 40).

As questões foram elaboradas de forma a ajudar a/o aluna/o a compreender a ironia presente na fala de Garfield. Para isso, a primeira questão traz uma contextualização da relação entre Garfield e Jon, historicamente construída nas tirinhas em que os dois aparecem: a de que o Garfield tem por Jon certo desprezo, assim como despreza os gostos e interesses do seu “dono”. Desse modo, diante dessa contextualização, a própria redação da questão discursiva sugere que a frase dita por Garfield no segundo quadrinho não poderia ser sincera, uma vez que não demonstrava fascinação e interesse pela atividade que Jon estava realizando.

Entretanto, não é apenas por meio da contextualização da história da relação de Jon e Garfield que a/o leitora/leitor consegue perceber essa característica da relação dos dois; a própria tirinha traz elementos visuais que permitem essa inferência, como, por exemplo, a expressão facial de Garfield no primeiro quadrinho, quando Jon começa a conversar com ele. Ao trazer essa informação pronta, perde-se a oportunidade de propor questões que possam mediar a leitura de modo que as/os alunas/os construam o sentido ao interagir com a tirinha.

Diante da contextualização dada na questão “a”, as autoras do LD propõem, na questão “b”, que a/o aluna/o confirme sua resposta observando a atitude de Garfield no último quadrinho. Contudo, não apontam quais elementos devem ser observados para essa confirmação – que ocorre através de elementos verbais e não-verbais.

A questão de letra “c”, feita de maneira a induzir a/o aluna/o a uma resposta “sim” ou “não”, não explora elementos verbais ou não-verbais da tirinha, ela apenas induz a/o aluna/o a uma resposta para, logo abaixo, apresentar o conceito de ironia (imagem 40).

Observamos que a tirinha retrata uma conversa entre Garfield e Jon, e cada quadrinho representa um momento dessa conversa. Nesse tipo de transição entre os quadrinhos, chamada de *momento a momento* (McCLOUD, 2018), cada elemento gráfico (expressões, gestos, olhares) a ser “mostrado” em cada cena é constitutivo da mensagem maior que o quadrinista constrói e depois

convida o leitor a ler e significar. E, no caso dessa tirinha, a utilização da transição de quadros *momento a momento* foi de fundamental importância para que a/o leitora/or pudesse apreender os detalhes da relação entre os personagens.

Desse modo, no quadrinho 1, ou primeiro momento, a expressão facial de Garfield, sobretudo no que diz respeito ao seu olhar, já fornece pistas sobre o modo como ele se sente diante de seu “dono”: um olhar parado (sem linhas cinéticas que possam sugerir movimento), os olhos quase fechados, a boca levemente arqueada para baixo, os braços como que caídos, rente ao corpo, sugerem uma apatia, um tédio diante do que Jon está fazendo e/ou falando.

Em um segundo momento da conversa, representado no segundo quadrinho, Garfield é desenhado de uma maneira totalmente diferente: os olhos abertos, a boca arqueada mostra um leve sorriso e os braços levantados sugerem que ele teve alguma reação ao que era dito por Jon. Essa mudança no comportamento de Garfield gera um estranhamento em Jon, que, nesse segundo quadrinho, passa a ser representado de maneira diferente: os olhos arregalados e a boca agora fechada indicam espantamento pelo que é dito por Garfield.

No terceiro e último momento da conversa representado na tirinha, Garfield já é desenhado de modo a sugerir movimento, com os pés levantados e linhas cinéticas que sugerem que ele se virou e caminha para se retirar da presença de seu “dono”. Jon, então, muda novamente sua expressão facial, sendo agora retratado como se estivesse nervoso ou irritado com a atitude de Garfield: a representação dos olhos, agora entreabertos e marcados com linhas diagonais, ajuda a construir essa imagem de insatisfação ou descontentamento diante do comportamento do gato.

Nessa tirinha, vários elementos ao longo dos quadros ajudam a/o leitora/or a perceber o tipo de relação que Jon e Garfield mantém, sobretudo quando observamos as mais variadas expressões faciais de um e outro. Quase que eles conseguem estabelecer uma conversa somente observando esses elementos cruciais na construção dessa tirinha.

Imagem 41: Tirinha *Níquel Náusea*

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 266.

Imagem 42: Atividades propostas a partir da leitura da tirinha *Níquel Náusea*

- As palavras *pudim*, *quindim*, *doce de leite* e *algodão-doce* compõem um campo semântico. Que nome você daria a esse campo? Lembre-se de considerar o que elas têm em comum.
- O que pode haver de semelhante entre as personagens da tirinha, o pudim, o quindim, o doce de leite e o algodão-doce?
- Podemos dizer que foi feita uma metáfora nessa tira? Por quê?
- Por que as formigas atacaram o casal de namorados? O que elas entenderam da conversa deles?

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 266.

A imagem 41 é uma tirinha do personagem Níquel Náusea, de Fernando Gonsales. A tirinha está no capítulo 12 do LD e a proposta de trabalho vinculada a ela é a de estudo de figuras de linguagem. Após a apresentação e exemplificação de algumas figuras de linguagem ao longo do capítulo, o LD apresenta uma sequência de atividades para que as/os alunas/os possam refletir e identificar essas figuras trabalhadas anteriormente no livro.

Com relação à tirinha 13, foram apresentadas 4 questões, enumeradas de “a” a “d” no LD (imagem 42). As questões propõem questionamentos às/aos

alunas/os sobre a parte verbal da tirinha e os conduzem ao conceito da figura de linguagem metáfora, já exemplificada anteriormente no capítulo.

Os personagens na tirinha se encontram em um gramado, e isso é mostrado logo no primeiro quadrinho. Eles estão deitados, olhando um para o outro, achando que estavam em privacidade, somente os dois, declarando-se um para o outro. Desse modo, falam livremente um para o outro; tanto a expressão corporal quanto a facial sugerem que estão em clima de romance, em um relacionamento amoroso. Só é possível chegar a essa conclusão ao observarmos a imagem, já que a mensagem verbal só reproduz o nome de tipos de doces.

No segundo quadrinho, o casal é retratado com certo distanciamento no que diz respeito ao foco da imagem, o enquadramento passa do *plano de conjunto* para o *plano geral*, embora sem muitos detalhes do cenário. Esse distanciamento espacial acaba por sugerir à/ao leitora/or uma passagem de tempo, como se os personagens tivessem ficado ali dizendo aquelas “palavras melosas” uma para o outro por um grande período de tempo.

No terceiro e último quadrinho, sem texto verbal, os personagens são atacados por formigas e a/o leitora/or só consegue chegar a essa conclusão em função da informação que é dada, visualmente no quadrinho, ou seja, eles são retratados com o corpo cheio de formigas e parecem estar incomodados com o ataque, conforme nos sugere a expressão facial do casal: eles agora são representados com olhos arregalados de modo a sugerir espanto, surpresa diante do ataque.

É importante ressaltar que o humor da tirinha é construído, sobretudo, por meio da relação entre o texto verbal dos dois primeiros quadrinhos com a imagem do terceiro quadrinho, por meio da aparição e ação de um personagem até o momento desconhecido para a leitora/or: as formigas. Embora não estivessem representadas graficamente no primeiro e segundo quadrinhos, as formigas só atacaram o casal porque ouviram os dois chamando um ao outro por nomes de doces e, literalmente, “entenderam” que os dois eram feitos de açúcar. Então, podemos concluir que as formigas estavam presentes na história desde o início, e que, propositalmente não foram representadas graficamente.

Imagem 43: Tirinha *Radicci*

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 267.

Imagem 44: Atividades propostas a partir da leitura da tirinha *Radicci*

- a) No primeiro quadrinho, como o autor da tira utilizou o desenho para demonstrar o estado de espírito do rapaz?
- b) O estado de espírito indicado pelo desenho combina com a fala do rapaz nesse quadrinho? Explique.
- c) Nessa fala, os argumentos que o rapaz apresenta para convencer a mãe são razoáveis ou parecem exagerados? Por quê?
- d) A macela, ou marcela, também é chamada de camomila. Com que objetivo o chá dessa planta costuma ser usado? Se não souber, pesquise ou pergunte a familiares.
- e) Por que a mãe oferece esse chá ao filho no segundo quadrinho?
- f) Qual das figuras de linguagem que estudamos neste capítulo ocorre nessa tira? Por quê?
- g) Essa figura de linguagem contribuiu para que a tira tivesse um efeito humorístico? Explique.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 267.

A imagem 43 é uma tirinha do personagem Radicci, também inserida no capítulo 12 do LD e a proposta de trabalho vinculada a ela é a de estudo de figuras de linguagem. Após a apresentação e exemplificação de algumas figuras de linguagem ao longo do capítulo, o LD apresenta uma sequência de atividades para que as/os alunas/os possam refletir e identificar essas figuras trabalhadas

anteriormente no livro e essa tirinha, bem como a anterior, foi usada nessa sequência de atividades.

Com relação à tirinha 14, foram apresentadas 6 questões, enumeradas de “a” a “g” no LD (imagem 44). Diferentemente do que acontece nos demais exemplos analisados, esta proposta de atividade apresenta duas questões que exploram superficialmente a relação estabelecida entre imagem e texto – as letras “a” e “b”. As demais questões propõem questionamentos às/aos alunas/os sobre a parte verbal da tirinha e os conduzem ao conceito da figura de linguagem hipérbole, já exemplificada anteriormente no capítulo.

Importante destacar a forma como foram propostas as questões “a” e “b”, visto elas explorarem o aspecto imagético da tirinha. Na questão “a” – “No primeiro quadrinho, como o autor da tira utilizou o desenho para demonstrar o estado de espírito do rapaz?” – não há no LD nenhuma orientação à/ao professora/or sobre a mediação que poderia se fazer necessária de modo a “guiar o olhar” das/os alunas/os para a questão. Seria importante que estivesse destacado no LD o papel da mediação da/do professora/or no desenvolvimento da questão, uma vez que envolve conhecimentos sobre quais as/os alunas/os podem não ter domínio, como, por exemplo, “o que é estado de espírito”. Além disso, é importante “guiar o olhar” das/os alunas/os para os detalhes para os quais se pretende chamar atenção: a forma como foram desenhados os olhos, a boca, a mão do rapaz – aspectos esses que ajudam a construir a ideia de que esse rapaz está alterado, ou seja, fora de um padrão que poderia ser considerado “normal”.

Na questão “b” – “O estado de espírito indicado pelo desenho combina com a fala do rapaz nesse quadrinho?” – é importante a mediação no sentido de discutir com as/os alunas/os quais poderiam ser os sentidos de “combinar” do enunciado da questão. O que as autoras do LD pretenderam ao usar esse verbo?

A tirinha é composta por dois quadrinhos apenas e, no primeiro deles, os personagens são retratados em plano médio, ou seja, da cintura para cima. Esse enquadramento permite à/ao leitora/or observar detalhes da fisionomia de mãe e filho. O rapaz, que é quem está falando no primeiro quadrinho, foi representado graficamente de maneira a parecer exaltado, com os traços fisionômicos e expressões faciais exagerados: olhos arregalados, a boca

exageradamente aberta, com muitos dentes a mostra e gotículas de saliva. No seu gestual, podemos perceber a mão levantada, os dedos abertos, sugerindo que está falando e gesticulando ao mesmo tempo. Nesse momento, a mãe está atenta às atitudes do filho, mas não parece surpresa, suas expressões não estão marcadas com nenhuma sugestão de surpresa ou preocupação quanto ao estado emocional do filho.

O plano usado na segunda cena foi o *geral*, que permitem à/ao leitora/leitor identificar o ambiente em que estão os personagens e também uma visão mais ampliada dos próprios personagens. A mãe, antes calada, na segunda cena parece estar irritada como sugere sua expressão facial e corporal: as mãos apoiadas na cintura, o olhar marcado e a boca arqueada para baixo. Ela percebe o exagero na fala e atitudes do filho e sugere a ele um chá de “marcela”, conhecido pelas suas propriedades calmantes. O filho, agora retratado em um estado mais “normal”, percebe que sua estratégia não funcionou com a mãe e é desenhado com um ar de frustração e até mesmo apatia: mãos no bolso, sem gestos aparentes, olhos semiabertos e boca levemente arqueada para baixo.

Para uma pessoa que parecia exaltadíssima no primeiro quadrinho, o filho retoma o equilíbrio muito rapidamente, o que leva a/o leitora/a a inferir que sua atitude foi momentânea e com objetivo de impressionar a mãe, o que não aconteceu. A transição dos quadros, que se faz por ação-ação (MCCLLOUD 2008), ajuda a construir a ideia de que o filho só estava exagerando em sua fala e atitudes, não estava, de fato, se sentindo tão necessitado daquilo que pedia à mãe.

É na relação entre o exagero do gestual e da fala do filho – pontuando a figura da hipérbole – e o efeito da fala da mãe que o humor se constrói. Mediar isso para as/os alunas/os é fundamental para uma efetiva ampliação de repertório no tema estudado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma alinhada com as propostas de letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009), escolarização da literatura (SOARES, 2011) e com a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto à exploração dos textos literários na escola, este trabalho buscou incentivar práticas de atuação ativa da/o professora/a em relação ao livro didático no que tange ao trabalho com ensino de literatura, em um recorte com os gêneros quadrinísticos, mais especificamente, tirinhas de HQs.

A pesquisa vincula-se à metodologia da pesquisa-ação e iniciou-se a partir das observações da professora-pesquisadora sobre as demandas relacionadas ao trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental II, muitas vezes articulado de maneira equivocada, tanto na prática do/a professora/or em sala de aula quanto nas abordagens feitas no LD de língua portuguesa.

Pensando no contexto educacional brasileiro, constatamos que o LD é uma importante ferramenta a ser usada pela/o professora/a nas aulas de língua portuguesa, sendo, muitas vezes, o principal, senão o único, instrumento de trabalho disponível, sobretudo nas escolas públicas. Porém, na maioria dos contextos, o fato de ser usado como um manual, seguido de maneira quase inquestionável, acaba por minimizar o seu papel de *suporte* de ensino, alçando-o a um protagonismo que não cabe a ele, mas sim à/ao professora/or. Diante dessa realidade, ações como (re)adequar, ampliar, potencializar e mesmo rechaçar propostas e/ou textos organizados no LD costumam ser pouco experimentadas pelas/os professoras/res que adotam o que estamos chamando de posição passiva diante do LD.

Percebemos também que, de um modo geral, o trabalho com literatura e atividades que favoreçam o letramento nessa área de conhecimento não são prioridade nas aulas de língua portuguesa, embora apareça contemplado em documentos norteadores para ensino de língua materna como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Matriz Curricular do Estado de Minas Gerais. Em se tratando dos LDs de língua portuguesa, os textos literários selecionados pelos autores, no geral, são usados como pretexto para ensino de gramática ou se

destinam a atividades de leitura e interpretação textual, não sendo explorados nos aspectos que envolvem o letramento literário.

Podemos comprovar alguns dos apontamentos acima por meio da pesquisa documental realizada no LD de língua portuguesa **Singular & Plural: Leitura, produção, e estudos de linguagem**, 7º ano, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart, na qual observamos, entre outros aspectos, de que modo o ensino de literatura é abordado no documento. O livro selecionado faz parte do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e está sendo utilizado na Escola Municipal Prefeito Nilto de Souza Bretas (*lócus* da pesquisa) no quadriênio 2020-2023.

No LD utilizado na pesquisa, percebemos que há um corpus considerável de textos literários, contudo não há um trabalho efetivo feito na perspectiva do letramento em nenhum dos textos ou gêneros textuais selecionados (vide introdução). A grande maioria é usada como pretexto para ensino de gramática ou se destina a atividades de leitura e interpretação textual; quando abordados no viés literário, a abordagem é inadequada ou insuficiente.

Com destaque, observamos que os gêneros quadrinísticos, representados no livro por histórias em quadrinhos (HQs) e tirinhas, ganham, quantitativamente, um lugar de destaque no LD em análise, uma vez que representam 40% de todos os textos literários presentes na obra. Esse fato justificou, em grande parte, a nossa escolha na seleção do *corpus* para elaboração do CP, sobretudo quando, em uma análise qualitativa (vide introdução), percebemos que os trabalhos propostos com os exemplares de tirinhas e HQs não exploravam os aspectos gráficos dos textos em interface com o literário de modo a proporcionar a ampliação do repertório das/dos alunos na leitura desses gêneros.

Desse modo, nosso trabalho de intervenção foi elaborado a partir da análise de atividades e questões que julgamos incoerentes ou precárias do livro didático, no que se refere ao ensino de literatura na perspectiva da leitura das narrativas gráficas. De modo a dar suporte à/ao professora/or, no texto dissertativo, além dos pressupostos teóricos, elaboramos uma seção (vide seção 4 da dissertação) com a leitura crítica das tirinhas, destacando elementos fundamentais da linguagem dos quadrinhos que não foram abordados nas

atividades do LD e poderiam ser explorados em uma proposta que estivesse, de fato, objetivando letramento nesse tipo de linguagem.

Destacamos que, para a elaboração da proposta do CP a partir dos textos (tirinhas e HQs) já disponibilizados no LD, foi fundamental a adoção do que chamamos nesse trabalho de PAP (Posição Ativa do Professor) no sentido de (re)elaborar e/ou reformular atividades, usando diferentes estratégias para um ensino sistemático e efetivo de literatura. Importante destacar que acreditamos que a aprendizagem e o letramento literário se dão de maneira processual, e as atividades propostas neste CP são apenas uma parte do processo, que deve ser contínuo em todos os anos de ensino.

Quanto à aplicação da proposta interventiva, é necessário ressaltar a inviabilização dessa etapa devido à pandemia de Covid-19. A gravidade dos sintomas e alta transmissibilidade da doença levaram ao estado de pandemia, fazendo com que durante os anos de 2020 e 2021, diante de protocolos rígidos de isolamento social, fossem suspensas as aulas presenciais em boa parte das escolas brasileiras. A retomada presencial, em 2022, se deu com muitos percalços no âmbito escolar, sobretudo no primeiro semestre: organização dos alunos em estrutura de bolhas no primeiro semestre; ensino híbrido e em rodízio (parte da turma no ensino presencial e outra parte no remoto, intercalando semanalmente); interrupção por vinte dias corridos do ensino presencial do grupo em que alguma/m aluna/o ou professora/or se contaminasse. Deste modo, esta pesquisa possui um caráter propositivo. Contudo, é válido destacar que os estudos feitos até aqui não serão extenuados e que se pretende, futuramente, aplicar as atividades descritas neste projeto, ficando para constatações e pesquisas em trabalhos futuros.

Vale considerar, no entanto, que a pesquisa-ação implica a transformação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, das/os alunas/os e da/o próprio/a professora/or-pesquisadora/or. Neste sentido, no que diz respeito às/aos alunas/os, infelizmente, dadas as circunstâncias do contexto pandêmico, não é possível tecer considerações. Contudo, destacamos as mudanças ocorridas na formação e na prática docente da professora-pesquisadora sendo, a primeira delas, relacionada à ampliação do repertório na leitura dos gêneros quadrinísticos. Realizar uma leitura crítica das tirinhas e HQS, considerando a

imagem no espaço estético em suas relações com o universo literário, demandou uma intensa pesquisa e olhar crítico que, sob orientação, me possibilitou essa ampliação de repertório. No que concerne à seleção e elaboração de material didático, destacamos a autonomia adquirida pela professora para a construção de materiais autorais, bem como um olhar mais apurado e atento para o LD de língua portuguesa, que pode e deve ser usado de maneira a ampliar as possibilidades de ensino, sobretudo do texto literário, a partir de uma postura ativa, autônoma e capacitada.

O que esperamos com esta Dissertação, juntamente com o Caderno Pedagógico, é que possam servir de material didático-pedagógico a professoras/res da Educação Básica como suporte para ensino ou como um referencial a ser aperfeiçoado e adaptado aos mais diversos contextos de ensino de literatura na educação Básica.

BIBLIOGRAFIA

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf Acesso em 15/04/2022

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004.

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

EVEN-ZOAR, I. **Polysystem studies**. Poetics Today, Tel Aviv, v.11, p. 9-78, nov. 1990.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Uma teoria do efeito estético. Vol.1. São Paulo. Ed.34, 1996.

LAGO, Samuel. **O melhor de Rubem Alves**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MCCLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**. Makron Books. São Paulo, 2008.
Desvendando os quadrinhos. Makron Books. São Paulo, 1995.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018. Disponível em:
<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf> Acesso em 15/04/2022

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes. Escolarização da Literatura: um olhar para as práticas escolares. Revista Graphos, Pernambuco, vol21, n 1, p.11-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46520/22818>

SARAIVA. Juracy Assmann, organizadora. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In EVANGELISTA. Aracy A.M. BRANDÃO, Heliana M.B. e VERSIANI. Zélia M (orgs). **A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e Juvenil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica,

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: Alexandre Barbosa, Paulo Ramos, Túlio Vilela; Ângela Rama, Waldomiro Vergueiro, (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed.- São Paulo: Contexto, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1987.

APÊNDICE 1

Divisão do livro didático proposta pelas autoras

4 Unidades – com 3 capítulos	Divisão por assunto abordado por capítulo	Seções regulares e tipo de atividade que propõem:
1º capítulo de cada unidade: leitura e produção	Capítulos 1, 4, 7 e 10: exploram gêneros textuais relacionados aos campos de atuação na vida pública, de práticas de estudo e pesquisa e do campo jornalístico midiático e propõem atividades de compreensão global do texto apresentado. Apresentam características do gênero em estudo, proposta de produção textual e textos para leitura.	<ul style="list-style-type: none"> - “Leitura” - com as subseções “Primeiras Impressões” e “O texto em construção”: Exploração global do texto, e construção dos sentidos; - “Produção de textos”: Apresentação das características do gênero em estudo; - “Produzindo o texto”: Apresentação das propostas de produção; - “Galeria”: Apresentação de textos e imagens relacionados ao estudo do capítulo que foram selecionados para instigar novas reflexões e ampliar repertório de conhecimentos.
2º capítulo de cada unidade: práticas de literatura	Capítulos 2, 5, 8 e 11: apresentam e exploram textos canônicos e textos que estão à margem do cânone que pertencem ao campo artístico literário. As atividades propostas exploram a compreensão global do texto apresentado. Propõem atividades de leitura e/ou produção textual relacionadas à temática do capítulo.	<ul style="list-style-type: none"> - “Leitura” - com as subseções “Primeiras Impressões” e “O texto em construção”: Exploração global do texto, e construção dos sentidos; - “Oficina de leitura e criação”: Produção de texto que ora prepara para a leitura de um novo texto ora propõe a produção de um texto com base nas leituras já realizadas; - “Galeria”: Apresentação de textos e imagens relacionados ao estudo do capítulo, selecionados para instigar novas reflexões e ampliar repertório de conhecimentos.
3º capítulo de cada unidade: estudo linguísticos e gramaticais.	Capítulos 3, 6, 9 e 12: apresentam conteúdo específicos para os estudos linguísticos e gramaticais.	Não tem seções. Capítulos subdivididos em tópicos que abordam conhecimentos linguísticos.

Fonte: Arquivo pessoal. Elaborado pela autora desta pesquisa.

APÊNDICE 2

Textos literários selecionados no LD e abordagem/conteúdo explorado

CAPÍTULO	SEÇÕES	TEXTOS LITERÁRIOS UTILIZADOS	TIPO DE ABORDAGEM NO TEXTO EM ESTUDO
1 (p.16 a 41)	Leitura	Não há	-
	Produção de textos	Não há	-
	Produzindo o texto	Não há	-
	Galeria	Não há	-
2 (p.42 a 57)	Leitura	Fragmento de canção - Saudade de Itapoã (Dorival Caymmi) p.44	Figuras de linguagem (Aliteração, personificação)
	Leitura II	Crônica completa – Mar (Rubem Braga). p.46-48	Figuras de linguagem (Sinestesia , Anáfora)
	Oficina de leitura e criação	Não há	-
	Produzindo o texto	Não há	-
	Galeria	Crônica – África (Antonio Prata.) p. 55 - 57	Leitura - Pequeno texto sobre o autor e proposta de leitura.
3 (p.58 a 75)	Não há	HQ – Calvin e Haroldo. p.58	Pretexto para ensino de gramática (Conceito de verbo)
		Poema - Paraíso (José Paulo Paes). p.60	Pretexto para ensino de gramática (Modo verbal)
		Tira – Bugio, o pai. p.61	Pretexto para ensino de gramática (Tempos verbais)
		Conto – Furto de flor (Carlos Drummond de Andrade). p. 62-63	Pretexto para ensino de gramática (Tempos verbais)
		Tira – Snoopy. p.71	Pretexto para ensino de gramática (Tempo verbais)
		Tira – Níquel Náusea. p.72	Pretexto para ensino de gramática (Tempos verbais)
		Tira – Hagar. P.72	Pretexto para ensino de gramática (Tempos verbais)

4 (76 a 106)	Leitura	Não há	-
	Produção de textos	Não há	-
	Produzindo o texto	Não há	-
	Galeria	Não há	-
5 (107 a 135)	Leitura	Crônica – Outro você (Luis Fernando Veríssimo). P.109	Figuras de linguagem (Hipérbole, Anáfora, Paradoxo)
	Oficina de leitura e criação	Não há	-
	Leitura II	Crônica – O apagar da velha chama (Luis Fernando Veríssimo). p.115-116	Intertextualidade / paródia
	Oficina de leitura e criação	Não há	-
	Galeria	Canção – Com que roupa (Noel Rosa). p. 123	Leitura: Pequeno texto sobre o autor; curiosidades sobre Noel Rosa.
6 (124 a 136)	Não há	Tira – Níquel Náusea. p.128	Pretexto para ensino de gramática (Tipos de sujeito)
		Poema – O rato e a ratazana (Tatiana Belinky). p. 130 -131.	Pretexto para ensino de gramática (Posição do sujeito na frase)
		Poema – Manhã (Sérgio Caparelli). p.132	Pretexto para ensino de gramática (Posição do sujeito na frase)
		Soneto – Nel Mezzo del Camin (Olavo Bilac) p. 135.	Pretexto para ensino de gramática (Tipos de sujeito)
7 (137 a 169)	Leitura	Não há	-
	Produção de textos	Não há	-
	Produzindo o texto	Não há	-
	Galeria	Não há	-

8 (170 a 189)	Leitura	Fragmento de cordel – Em versos singelos (Alexandre Pavan). p.171-172	Metalinguagem, métrica
	Oficina de leitura e criação	Não há	-
	Leitura II	Fragmento de cordel – O reino do mar-sem-fim (Severino Borges Silva). p. 180-181.	Personagem (em comparação com contos de fadas)
	Oficina de leitura e criação	Não há	-
	Galeria	Fragmento de cordel – As proezas de João grilo (João Ferreira de Lima) p.189	Leitura: Pequeno texto sobre o autor; curiosidades sobre o personagem João Grilo.
9 (190 a 200)	Não há	Poema completo – Ensinamento (Adélia Prado). p.190	Pretexto para ensino de gramática (Predicado)
		Tira – Minduim (CharlesSchulz). p. 193.	Pretexto para ensino de gramática (Complementos verbais)
		HQ – Adão Iturrusgarai. p.197	Pretexto para ensino de gramática (estudo de verbos)
10 (202 a 236)	Leitura		
	Produção de texto	HQ – Calvin. p. 222.	Pretexto para ensino do gênero textual carta.
	Produzindo o texto	Não há	-
	Galeria	Não há	-
11 (237 a 256)	***	Fragmento de cordel – O reino do mar sem fim (Severino Borges Silva). p. 237-239	Comparação entre elementos do texto com uma foto de um espetáculo teatral.
	Leitura	Fragmento de texto teatral – O auto da compadecida (Ariano Suassuna). p. 242-247.	Apresentação de características do texto teatral
	Oficina de leitura e criação	Não há	-

	Produzindo o texto	Não há	-
	Galeria	Não há	-
12 (257 a 268)	Não há	Tira – Armandinho. p. 257	Pretexto para ensino de figura de linguagem (metáfora)
		Canção – pela luz dos olhos teus (Vinicius de Moraes). p. 258-259	Pretexto para ensino de figura de linguagem (metonímia)
		Tira – Armandinho. p. 260	Pretexto para ensino de figura de linguagem (personificação)
		Canção – Por você (Maurício Barros/Mauro Santa Cecília). p. 261-262	Pretexto para ensino de figura de linguagem (hipérbole)
		Poema – 603 (Fernando Pessoa. p. 263-264	Pretexto para ensino de figura de linguagem (sinestesia)
		Tira – Garfield. p. 264	Pretexto para ensino de figura de linguagem (Ironia)
		Tira – Níquel Náusea. p.266.	Pretexto para ensino de figuras de linguagem (atividades)
		Tira – Radicci p.267	Pretexto para ensino de figuras de linguagem (atividades).
		Fragmento de poema – Nem luz de astro nem luz de flor somente: um misto... (Alphonsus de Guimaraens). P. 268	Pretexto para ensino de figuras de linguagem (atividades).

Fonte: Arquivo pessoal. Elaborado pela autora desta pesquisa. As cores representam cada um dos capítulos da unidade, que tratam de diferentes aspectos no ensino de língua.