

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JOSÉ IGNACIO RIBEIRO MARINHO

**AS TIRINHAS EM QUADRINHOS DE *ARMANDINHO* NA AMPLIAÇÃO DO
REPERTÓRIO ARTÍSTICO-LITERÁRIO DO JOVEM LEITOR NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JUIZ DE FORA/MG
2020

JOSÉ IGNACIO RIBEIRO MARINHO

**AS TIRINHAS EM QUADRINHOS DE *ARMANDINHO* NA AMPLIAÇÃO DO
REPERTÓRIO ARTÍSTICO-LITERÁRIO DO JOVEM LEITOR NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: O repertório literário no currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elza de Sá Nogueira

JUIZ DE FORA/MG
2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo autor

Ribeiro Marinho, José Ignacio.

As tirinhas em quadrinhos de Armandinho na ampliação do repertório artístico-literário do jovem leitor nos anos finais do Ensino Fundamental / José Ignacio Ribeiro Marinho. -- 2020.
150 f.

Orientadora: Elza de Sá Nogueira
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Ensino de literatura. 2. Tirinhas em quadrinhos. 3. Armandinho. 4. Ampliação do repertório artístico-literário. I. de Sá Nogueira, Elza, orient. II. Título.

JOSÉ IGNACIO RIBEIRO MARINHO

**AS TIRINHAS EM QUADRINHOS DE *ARMANDINHO* NA AMPLIAÇÃO DO
REPERTÓRIO ARTÍSTICO-LITERÁRIO DO JOVEM LEITOR NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: O repertório literário no currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elza de Sá Nogueira

Juiz de Fora-MG, 18 de setembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Elza de Sá Nogueira (presidente e orientadora)
UFJF – Juiz de Fora-MG

Prof. Dr. Anderson Pires da Silva (membro titular interno)
UFJF – Juiz de Fora-MG

Prof.^a Dr.^a Valéria da Silva Medeiros (membro titular externo)
UFTO – Araguaína-TO

Dedico esta dissertação aos meus pais, José Manoel Corrêa Marinho e Severina Marques Ribeiro Marinho, fontes inesgotáveis de amor e de poesia em minha vida.

Às minhas amigas, professoras Ângela da Silva Gomes Poz e Giselda Maria Dutra Bandoli, por todo carinho, conhecimento e força no decorrer do Mestrado.

Às minhas primas, Ana Paula Marinho Batista Coelho e Joelma Corrêa Marinho Verdan, fontes de inspiração, que, durante minha infância e adolescência, cada uma à sua maneira, contribuíram para o professor que me tornei.

À minha alfabetizadora, professora Neusa da Cunha Silva Marinho, que, nos doces e saudosos idos de 1990, ensinou-me, na cartilha, no mimeógrafo e no quadro-negro, sem varinha de condão, a magia das primeiras letras, na pequenina Escola Municipal José Ivo Ribeiro da Silva, localizada em uma zona rural, Valão Preto, de São José de Ubá/RJ, onde me criei e tornei quem sou.

A Alexandre Beck, cartunista e ilustrador, “pai” de Armandinho. Obrigado, Beck, pela criação da personagem que se parece tanto comigo à época em que fui uma criança inquieta, questionadora e sensível.

AGRADECIMENTOS

Sob o signo de libra, com ascendente em libra, torna-se um tanto agonizante, neste momento, como em todos, aliás, agradecer.

Meu amor e minha gratidão são tão grandes, a tantas pessoas, que transcendem às duas laudas concedidas pela academia.

Peço-lhes, de antemão, desculpas se deixei de mencionar algum nome.

Feliz e humildemente, rendo meu amor e minha gratidão...

A Deus – “Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas” (Romanos 11:36) – que sempre, desde minha vinda ao mundo, tem me abençoado em múltiplos sentidos.

Aos meus pais, José Manoel Corrêa Marinho e Severina Marques Ribeiro Marinho, fontes inesgotáveis de amor e de poesia, que, mesmo tendo pouca instrução formal, sempre me possibilitaram o acesso aos estudos, assim como ao meu irmão. Acordavam, sem reclamações, nas madrugadas de quinta-feira, enfrentando muitas das vezes chuva e neblina, a fim de me levar à rodoviária de Itaperuna/RJ, onde pegava o ônibus para Juiz de Fora/MG.

Ao meu irmão, Josima Ribeiro Marinho, e à minha cunhada, Juliana Moura Almenara Marinho, sempre amáveis e presentes em minha vida.

À professora Doutora Elza de Sá Nogueira, que, pelo carinho, dedicação, paciência e presença não me deixou, em momento algum, desistir. Tenho certeza de que lhe dei muito trabalho, assim como um adolescente de uma oitava série ginásial, mas tenha a certeza de que você é fonte de admiração e de inspiração para mim.

Aos professores Doutor Anderson Pires da Silva, Doutora Érika Kelmer Mathias e Doutora Valéria da Silva Medeiros pelas frutíferas contribuições no que tange à presente pesquisa.

Às professoras Doutoradas Natália Sathler Sigiliano (Vice-coordenadora do Programa) e Thais Fernandes Sampaio (Coordenadora do Programa), que, cada uma a seu modo, levantaram/levantam bandeiras pelo ProfLetras.

À professora Doutora Neusa Salim Miranda, que, apesar de tão pouco tempo de convivência, conquistou-me com seu conhecimento, elegância e ética, dentre tantos outros adjetivos. Desejo, pelo magistério afora, levantar com bravura e confiança bandeiras por uma Educação de qualidade, assim como você levanta.

Aos professores que ministraram disciplinas, Elza de Sá Nogueira, Érika Kelmer Mathias, José Carlos Gonçalves, Lucilene Hotz Bronzato, Marco Aurélio de Sousa Mendes, Natália Sathler Sigiliano, Neusa Salim Miranda, Patrícia Pedrosa Botelho e Thais Fernandes Sampaio.

À turma V, carinhosamente, pela rede de colaboração. À turma IV, também.

A Carlos Roberto de Oliveira, secretário do Mestrado Profissional em Letras, pelo carinho e pela solicitude de sempre.

À amiga Ana Cristina Miranda Fajardo, por ter sido tão maternal comigo.

Às amigas Christiana Franck Cardoso Ferreira, Joseani Adalemar Netto e Mariana de Carvalho Halfeld Oliveira, pelos atos e palavras de amor, de carinho e de encorajamento.

À amiga-irmã Helga Carvalho Baptista de Almeida, por tanto e por tudo.

Ao amigo Laio Henrique de Oliveira, por amor.

A Alexandre Beck, pois, sem a criação de Armandinho, esta dissertação não seria concebida.

Aos amigos e professores Abia Dias Pereira, Ângela da Silva Gomes Poz, Dulce Helena Pontes-Ribeiro, Elielza da Silva Cruz Machado, Joseani Emília Gonçalves Veggi, Lenise Ribeiro Dutra, Regina Coeli Silva Costa, Renato Marcelo Resgala Júnior e Sonia Maria da Fonseca Souza, que, durante a graduação e a pós-graduação em Letras, ensinaram-me línguas e literaturas com tanto amor e sabedoria.

Aos amigos e professores Diones Bernardes dos Santos Motta, Elaine Teixeira da Silva, Rosiane Aparecida Ribeiro Silva e Samara Venina Simen de Azeredo Silva, mesmo distantes geograficamente, sempre amáveis e solícitos.

À amiga e professora Mestra Giselda Maria Dutra Bandoli, minha “Denguinho”, que, ao lado de minha mãe, incentivou-me a ingressar no Mestrado em Letras.

Às amigas e professoras Isabel Azeredo Uchôa Faria e Natália Dias Boechat, sempre amáveis e solícitas.

Às Prefeituras de Cambuci/RJ e de Itaperuna/RJ.

Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente (CALVINO, 2007, p. 10).



(BECK, 2015, p. 68).



(BECK, 2018, p. 86).



(BECK, 2019, p. 59).

RESUMO

A presente pesquisa situa-se na área de Ensino de Literatura, tendo-se desenvolvido a partir do contexto de uma turma de sétimo ano, do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Francisco de Mattos Ligiéro, localizada em Itaperuna/RJ. Tal proposta circunscreve-se no macroprojeto “A construção de repertório literário no Ensino Fundamental II”, desenvolvido pela professora Elza de Sá Nogueira, no contexto do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Juiz de Fora. Em tal projeto, estudamos o gênero textual tirinhas em quadrinhos e elaboramos uma abordagem da personagem Armandinho, de Alexandre Beck, cartunista e ilustrador catarinense, para o sétimo ano do EFII, visando à ampliação do repertório artístico-literário dos alunos quanto às especificidades da linguagem verbo-visual e do gênero tirinhas em quadrinhos, incluindo-se o desenvolvimento da habilidade da inferência, que se constitui como uma das habilidades elementares no que tange ao eixo leitura, na disciplina Língua Portuguesa. Trata-se, metodologicamente, de uma pesquisa-ação; para tanto, baseamo-nos em Michel Jean Marie Thiollent (1992). Apesar de termos elaborado uma proposta de intervenção pedagógica, a partir de um diagnóstico prévio da turma, devido à pandemia da covid-19, não pudemos desenvolvê-la em sala de aula, o que caracteriza este trabalho como propositivo. A investigação teórica desta pesquisa ancorou-se Antonio Candido (2004), Ingedore Grünfeld Villaça Koch (2014), Itamar Even-Zohar (2013), Luiz Antônio Marcuschi (2008), Paulo Eduardo Ramos (2007 e 2017), Scott McCloud (2005), Wolfgang Iser (1996 e 1999), dentre outros autores.

Palavras-chave: ensino de literatura; tirinhas em quadrinhos; *Armandinho*; ampliação do repertório artístico-literário.

ABSTRACT

The present research is located in the area of Literature Teaching, having developed from the context of a seventh year class, from Elementary School II, from Municipal School Francisco de Mattos Ligiéro, located in Itaperuna/RJ. Such proposal circumscribe in the macro project "The construction of a literary repertory in Elementary School II", developed by the professor Elza de Sá Nogueira, in the context of the Professional Master's in Letters (PROFLETTERS), from the Federal University of Juiz de Fora. In such project, we studied the textual genre comic strips and elaborated an approach of the character Armandinho, from Alexandre Beck, Santa Catarina cartoonist and illustrator, for the seventh year of ESII, aiming at expanding the student's artistic-literary repertory regarding the specificities of the verbal-visual language and the comic strips genre, including the development of the inference ability which constitutes one of the elementary ability in what the reading axis, in the Portuguese Language discipline. It is, methodologically, an action research; therefore, we based in Michel Jean Marie Thiollent (1992). Although we have elaborated a proposal for pedagogical intervention, based on a previous diagnosis of the class, due to the covid-19 pandemic, we were unable to develop it in the classroom, which characterizes this work as proposeful. The theoretical investigation of this research was based by Antonio Candido (2004), Ingedore Grünfeld Villaça Koch (2014), Itamar Even-Zohar (2013), Luiz Antônio Marchuschi (2008), Paulo Eduardo Ramos (2007 and 2017), Scott McCloud (2005), Wolfgang Iser (1996 and 1999), among other authors.

Keywords: literature teaching; comic strips; Armandinho; expansion of the artistic

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho zero</i>	21
Figura 2 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho zero</i>	22
Figura 3 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho quatro</i>	22
Figura 4 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho treze</i>	23
Figura 5 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho quatorze</i>	23
Figura 6 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho três</i>	24
Figura 7 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho treze</i>	25
Figura 8 - Amostras da Era de Ouro da pintura em cavernas	46
Figura 9 - Amostras de pintura egípcia - parte I	47
Figura 10 - Amostras de pintura egípcia - parte II	47
Figura 11 - "As torturas de Santo Erasmo"	48
Figura 12 - Dificuldades quanto à origem das histórias em quadrinhos	49
Figura 13 - Linha do tempo de revistas inglesas em relação às histórias em quadrinhos	50
Figura 14 - Código de Ética dos Quadrinhos - parte I	56
Figura 15 - Código de Ética dos Quadrinhos - parte II	57
Figura 16 - O conteúdo e a forma na percepção dos quadrinhos	63
Figura 17 - A perspectiva no formato dos quadrinhos	69
Figura 18 - A forma e o tempo na percepção dos quadrinhos	75
Figura 19 - O som na percepção dos quadrinhos	76
Figura 20 - O movimento na percepção dos quadrinhos	77
Figura 21 - Trajeto de leitura de uma história em quadrinhos	78
Figura 22 - Organograma sobre arte sequencial	94
Figura 23 - Tirinha em quadrinhos <i>Turma da Mônica</i> adulterada I	95
Figura 24 - Tirinha em quadrinhos <i>Turma da Mônica</i> original I	96
Figura 25 - Tirinha em quadrinhos <i>Turma da Mônica</i> adulterada II	96
Figura 26 - Tirinha em quadrinhos <i>Turma da Mônica</i> original II	96
Figura 27 - Espécies de leitores de quadrinhos	100
Figura 28 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho três</i>	107
Figura 29 - Quadro geral de inferências	111
Figura 30 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho treze</i>	113
Figura 31 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho quatorze</i>	115

Figura 32 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho quatorze</i>	115
Figura 33 - Tirinha em quadrinhos extraída da <i>Fanpage</i> , da rede social digital <i>Facebook</i>	117
Figura 34 - Tirinha em quadrinhos extraída da <i>Fanpage</i> , da rede social digital <i>Facebook</i>	117
Figura 35 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho quatro</i>	119
Figura 36 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho quatro</i>	120
Figura 37 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho nove</i>	123
Figura 38 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho quatorze</i>	123
Figura 39 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho doze</i>	123
Figura 40 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho sete</i>	124
Figura 41 - Tirinha em quadrinhos extraída da <i>Fanpage</i> , da rede social digital <i>Facebook</i>	124
Figura 42 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho quatorze</i>	124
Figura 43 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho oito</i>	125
Figura 44 - Tirinha em quadrinhos extraída de <i>Armandinho treze</i>	125

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMAA	Comics Magazine Association of America
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 JUSTIFICATIVA	16
1.1.1 O direito à literatura e à ampliação do repertório literário	16
1.1.2 A escolha pelas tirinhas <i>Armandinho</i>, de Alexandre Beck.....	18
1.1.3 O lugar das tirinhas em quadrinhos no ensino	218
1.2 DIAGNÓSTICO INICIAL.....	27
1.3 HIPÓTESE DE TRABALHO	31
1.4 OBJETIVOS.....	31
1.4.1 Objetivo geral.....	31
1.4.2 Objetivos específicos	31
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	33
2.1 A LITERATURA E O POLISSISTEMA LITERÁRIO	33
2.2 O SISTEMA DOS QUADRINHOS	45
2.2.1 Conceito	45
2.2.2 História	45
2.2.3 Popularidade X Aceitação acadêmica	59
2.2.4 Linguagem	66
2.2.4.1 Formatos: quadro ou requadro, metaquadrinho ou superquadrinho ...	68
2.2.4.2 Perspectiva.....	69
2.2.4.3 Realismo	70
2.2.4.4 Gestos e posturas	70
2.2.4.5 Anatomia e expressões faciais	71
2.2.4.6 Verbo-visualidade	71
2.2.4.7 Balões de fala.....	73
2.2.4.8 Onomatopeias	73
2.2.4.9 Apêndice, rabicho ou rabinho	74
2.2.4.10 Espaço e tempo.....	74
2.2.4.11 Leitura	77
2.2.5 O gênero tirinha em quadrinhos.....	80
2.2.5.1 História em quadrinhos X tirinhas em quadrinhos.....	80
2.2.5.2 Tira ou tirinha?.....	81
2.2.5.3 Formato	84

2.2.5.4 Tirinhas digitais em quadrinhos	87
2.2.5.5 As tirinhas em quadrinhos no ambiente escolar e o seu ensino/ Tirinhas em quadrinhos e o repertório literário	90
2.3 O REPERTÓRIO DAS TIRINHAS E A INFERENCIAÇÃO	101
2.3.1 A compreensão textual e algumas de suas especificidades	104
2.3.2 A língua como atividade cognitiva, cultural, histórica, social, dentre outros	105
2.3.3 O texto não é uma caixa mágica, é um evento comunicativo	107
2.3.4 Inferência.....	109
2.3.5 Compreensão.....	111
3 ALEXANDRE BECK, A PERSONAGEM ARMANDINHO E AS REDES SOCIAIS DIGITAIS/ ARMANDINHO – DESCONCERTO, INTELIGÊNCIA E TRANSGRESSÃO – E AS KID STRIPS	113
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	127
4.1 METODOLOGIA	127
4.2 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	127
4.3 O PROFESSOR PESQUISADOR.....	127
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	129
4.4.1 Diário de campo.....	129
4.4.2 Diário de leitura.....	129
4.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134
ANEXO I – PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL	138
ANEXO II – QUESTIONÁRIOS.....	141

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi concebida no âmbito do PROFLETRAS–UFJF, a partir de minhas inquietações e reflexões acerca do ensino de Literatura – como professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico –, bem como de minha relação pessoal – como admirador e leitor assíduo – com as tirinhas em quadrinhos *Armandinho*, do cartunista e ilustrador catarinense Alexandre Beck.

Ela se insere no macroprojeto “A construção de repertório literário no Ensino Fundamental II”, desenvolvido pela professora orientadora Doutora Elza de Sá Nogueira, e aborda especificamente a leitura compartilhada e contextual das tirinhas em quadrinhos *Armandinho*, do cartunista e ilustrador catarinense Alexandre Beck, em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II (turma 704), como forma de aliar a ampliação do repertório artístico-literário desses jovens leitores e o desenvolvimento de uma das habilidades mais fundamentais do Ensino de Língua Portuguesa, no eixo da leitura – a inferência.

Nesta introdução, apresentamos a justificativa para o trabalho com a Literatura e o repertório artístico-literário no contexto escolar, bem como das tirinhas em quadrinhos *Armandinho* e o modo como desenvolvemos a abordagem. Além disso, apresentamos o diagnóstico inicial de uma turma de sétimo ano, de uma escola da rede pública do estado do Rio de Janeiro, situada em Itaperuna, com a qual pretendíamos realizar a intervenção pedagógica; a hipótese de trabalho que sustentou a elaboração da intervenção; e os objetivos geral e específicos que nortearam o presente trabalho.

No segundo capítulo, explanamos acerca dos pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, a saber: Antonio Candido (abordando a Literatura como direito), Itamar Even-Zohar (delineando o conceito de polissistema literário), Scott McCloud e diversos autores consagrados da área dos quadrinhos (explicando o conceito, a história e a linguagem dos quadrinhos), Paulo Ramos (também explicando aspectos vinculados ao gênero textual tirinhas em quadrinhos), Ingedore Grünfeld Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi (trazendo à luz a ideia de inferência e suas especificidades) e, por fim, Wolfgang Iser (trazendo à tona a ideia de repertório literário).

No terceiro capítulo, por sua vez, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a proposta de intervenção pedagógica, concebida a

partir do diagnóstico da turma e de nossos pressupostos teóricos, bem como o detalhamento dessa intervenção.

De acordo com a proposta original do PROFLETRAS, esta intervenção seria aplicada e desenvolvida na turma selecionada, bem como analisada e avaliada quanto ao alcance dos objetivos propostos. No entanto, o contexto da pandemia da covid-19 e a adoção de um ensino remoto com conteúdo padronizado para todas as escolas do município de Itaperuna, pertencente ao estado do Rio de Janeiro, inviabilizaram a realização da intervenção. Desse modo, a intervenção é apresentada aqui em caráter propositivo e poderá ser desenvolvida, analisada e avaliada, em contexto mais adequado, por professores que acessem o caderno pedagógico que será disponibilizado no site do PROFLETRAS-UFJF e que faz parte do trabalho final para a obtenção do título de Mestre em Letras, conforme a proposta desse programa de pós-graduação.

Apresentamos, então, em nossas considerações finais, uma avaliação do processo de construção da intervenção da proposta, bem como as possibilidades pedagógicas que vislumbramos se desdobrarem a partir dela.

1.1 JUSTIFICATIVA

1.1.1 O direito à literatura e à ampliação do repertório literário



Fonte: Beck (2019, p. 5).

Em relação à escolha do campo literário para o desenvolvimento de minha pesquisa, é importante assinalar que, enquanto professor de Língua Portuguesa, desde que assumi a sala de aula, sempre me preocupei com a questão da ampliação do repertório literário, assim como com o letramento literário de meus alunos, independentemente do gênero textual em questão.

Nesta pesquisa, compartilhamos com Antonio Candido (2004) a concepção de que a Literatura é um direito fundamental do ser humano – em seus termos, um bem

incompressível – configurando-se como um dos Direitos Humanos. Tal concepção diz respeito à uma conferência proferida pelo crítico, em 1988, publicada, posteriormente, em *Vários Escritos*.

Candido (2004, p. 174-175) acredita que a Literatura está sempre, de algum modo, presente em nosso dia a dia, como “anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco”, dado que tudo isso se vale da criação ficcional ou poética, como a própria Literatura.

Ainda de acordo com o mestre, a Literatura apresenta três facetas, sendo uma delas, a mais fundamental, a da construção estética. Justamente a essa faceta, nem todos têm o mesmo acesso, devido às desigualdades sociais que assolam nosso país.

Partindo desse pressuposto, deduz-se que um dos papéis da escola é possibilitar o acesso de todos os alunos à construção estética que caracteriza a criação ficcional e literária.

Nesse sentido, é fundamental ampliar o repertório artístico-literário dos jovens leitores na escola, a fim de que a construção estética não seja um empecilho para a compreensão e para a fruição das obras.

Conforme Paulo Ramos (2017, p. 204),

Não causa estranheza quando se comenta que um professor deva ter um repertório amplo de leituras. Dominar o alargado universo de romances, poemas e contos é uma das atribuições esperadas dos docentes dessa área. Também não deveria ser motivo de estranheza que o mesmo princípio valha para as histórias em quadrinhos. Assim como no campo literário, elas somam um grupo amplo de obras, com temáticas das mais diversas. Quanto maior o conhecimento sobre elas, maiores as chances de adequar o conteúdo à realidade de sala de aula.

Consoante o teórico, “Ter um repertório de leitura ajuda. Principalmente porque amplia o rol de séries consultadas e aumenta as chances de se encontrar um tema ou uma narrativa que possam se adequar às necessidades didáticas do professor” (RAMOS, 2017, p. 208).

De acordo com Ramos (2017, p. 208),

Assim como ocorre na literatura, o limite do repertório varia conforme as experiências de leitura de cada um. No caso das tiras, os cadernos de cultura dos jornais são apenas uma das portas de entrada. Há várias outras, veiculadas na internet ou em coletâneas de livros, muitas editadas pelos próprios autores e vendidas em eventos de quadrinhos ou por meio de suas páginas virtuais.

Em conformidade com Italo Calvino (2007, p. 13), tendo como cerne a figura do aluno, “A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. É só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o ‘seu’ livro”.

Para o estudo do repertório literário, basear-nos-emos em Wolfgang Iser (1996 e 1999) e em Itamar Even-Zohar (2013).

Iser estabelece como importantes os repertórios relativos tanto às normas e valores sociais e sistemas de conhecimento de uma época, por um lado, como aos modos de fazer Literatura, que perduram na tradição literária, por outro.

Partindo do pressuposto de que é necessário ampliar o repertório artístico-literário do jovem leitor, ancorando-nos em Iser, acreditamos que o trabalho com as tirinhas em quadrinhos pode proporcionar a aquisição de habilidades de leitura relacionadas à relação entre imagem e texto. Além disso, como na leitura das tirinhas em quadrinhos é fundamental o reconhecimento de normas sociais ali pressupostas, necessariamente sua abordagem em sala de aula deverá desenvolver essa importante habilidade.

Even-Zohar concebe um polissistema literário, dinâmico e heterogêneo, no interior do qual repertórios (modos de fazer Literatura) sobrevivem ou não, no interior de sistemas múltiplos, além daquele canonizado como central: o sistema da Literatura infantil e juvenil, o sistema das traduções, o sistema das adaptações etc. Nessa concepção, os sistemas culturais são interligados, o que colocaria os quadrinhos como um sistema situado na intersecção entre os sistemas literários e os sistemas das artes visuais. Nesse sentido, consideramos os quadrinhos como parte do sistema literário, embora também pertençam ao sistema das artes visuais.

Assim, baseados nesses autores, sobre cujos conceitos discorreremos nos Pressupostos Teóricos, consideramos como fundamental a ampliação de repertório artístico-literário do jovem leitor e, ainda, que os quadrinhos pressupõem um repertório que se situa na intersecção entre o literário e o visual.

1.1.2 A escolha pela tirinha *Armandinho*, de Alexandre Beck



Fonte: Beck (2019, p. 15).

No âmbito das minhas frequentes e múltiplas preocupações acerca do ensino de Literatura, surgiu, como motivação pessoal, o interesse pelas tirinhas em quadrinhos *Armandinho*, de Alexandre Beck. Apesar da motivação pessoal, enquanto professor de Língua Portuguesa, sentia a necessidade de explorar, de forma adequada e profícua, as tirinhas em quadrinhos em minhas aulas, conduzindo os alunos à compreensão de que elas são um gênero textual híbrido (considerando os domínios artístico-literário e jornalístico-midiático) e, ainda, levá-los à ideia de inferência tão presente nelas.

Certa vez, acessando a rede social digital *Facebook*, despretensiosamente, por meio de uma *Fanpage*, cujo endereço eletrônico é <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>, criada no dia vinte e nove de novembro de dois mil e doze, deparei-me com uma personagem deveras bem-humorada, cativante e notadamente singular, batizada de *Armandinho*, que, como o próprio nome sugere, vive sempre “armando” algo.

A personagem, homônima à *Fanpage*, aparecia, e ainda aparece, em meio ao gênero textual tirinhas em quadrinhos (gênero marginalizado que metaforiza diversas questões cotidianas, funcionando, à luz de metáforas, como um termômetro), que, como se sabe, trata-se de um gênero híbrido, dado que transita entre as esferas artístico-literária e jornalístico-midiática (nomenclaturas que aparecem na Base Nacional Comum Curricular), muitas vezes reagindo instantaneamente ao contexto sócio-político-cultural.

A personagem aparece com assiduidade no ambiente digital e virtual, por meio das redes sociais digitais, como o *Facebook*, o *Instagram*, o *Tumblr*, o *Twitter*, o *WhatsApp* e o *YouTube*. O que mais me chamou atenção à época, e continua cada vez mais me suscitando interesse, são os discursos proferidos e propagados pela personagem, assim como seu modo de portar-se acerca dos mais diversos acontecimentos.

Além de acompanhá-la via redes sociais digitais, descobri, posteriormente, que as tirinhas em quadrinhos da personagem criadas por Alexandre Beck encontravam-se, desde 2013, em uma série de livros, publicados pela Arte & Letras Comunicação (fundada em 2009, por Alexandre Beck, a fim de explorar quadrinhos educativos no que tange ao meio ambiente e à segurança), chamados, numericamente, de “Armandinho Zero” até, atualmente, “Armandinho Quatorze”. Ainda, torna-se pertinente assinalar que a maioria das tirinhas em quadrinhos, nas laterais, no sentido vertical, possuem, ao lado da assinatura de Alexandre Beck, uma espécie de código numérico.

É de fundamental importância afirmar que

[...] a publicação de uma coletânea de um autor de tiras cômicas jornalísticas representa a sua entrada para essa galeria de autores que podem ser acessados pelos leitores para o pertencimento a essas “esferas douradas”. Representa a possibilidade de colocar o nome de um autor nas estantes que promovem esse pertencimento. Promove, dessa maneira, a própria imagem de autor, que tem uma obra para comentar e ser facilmente acessada (SALGADO; GATTI, 2013, p. 524-525).

Também chama a atenção, a critério de exemplo, o fato de que todos os livros de Alexandre Beck possuem papel reciclado.

A personagem surgiu na cena artístico-literária contemporânea do Brasil no dia nove de outubro de dois mil e nove e, curiosamente, à época, chamava-se Guto. Posteriormente, no dia dezessete de maio de dois mil e dez, surge a personagem que seria Armandinho (sendo chamada, às vezes, de acordo com o contexto, de Armando ou de Dinho), mas ainda sem ser batizada, isto é, sem ter tal nome.

Talvez fosse melhor dizer que houve planejamento, mas o Armandinho nasceu mesmo por acaso.

Em 2009 eu desenhava uma tira para o Diário Catarinense chamada República, com personagens desdobrados de amigos do curso de jornalismo. Na época as tiras abordavam principalmente assuntos relacionados ao meio estudantil.

Uma tarde me ligaram do jornal pedindo três tirinhas para ilustrar uma matéria de economia sobre pais e filhos, que iria às bancas no dia seguinte. O prazo era de poucas horas e meus personagens não tinham o perfil adequado, mas eu havia acabado de retornar ao jornal... Resolvi aceitar.

Li a reportagem, pensei em alguns roteiros e fui procurar matéria-prima. Usei o desenho de um menino que fiz para outro trabalho e desenhei dois pares de pernas para representar seus pais.

Essas tiras foram publicadas em 9 de outubro de 2009. Foi um material prazeroso de trabalhar e teve boa aceitação dos leitores. Continuei a desenhar a República, mas comecei a pensar em um futuro para o pequeno personagem criado no “susto”.

No dia 17 de maio de 2010 foi publicada aquela que seria a última tirinha da República e a primeira de um menino de cabelo azul, ainda sem nome (BECK, 2013, p. 3).

Abaixo, encontra-se a primeira tirinha em quadrinhos em que aparece a personagem Armandinho, até então sem o atual nome de batismo, chamada de Guto, e com coloração capilar diferente, circulada em outubro de dois mil e nove, no “Diário Catarinense”:

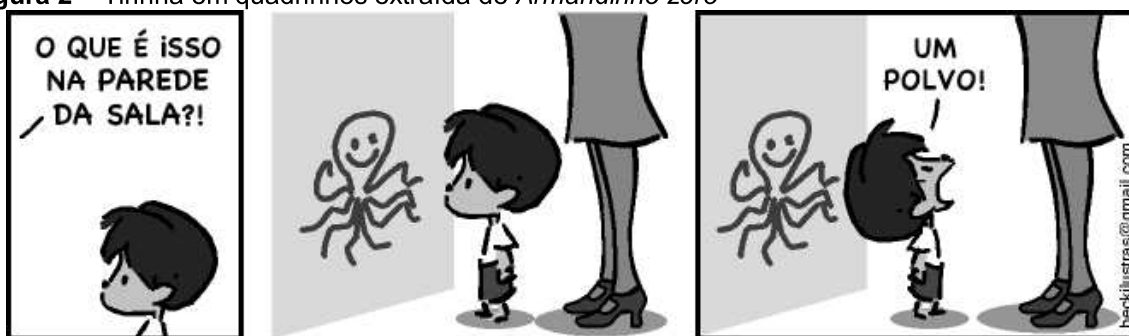
Figura 1 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho zero*



Fonte: Beck (2013, p. 08-09).

Tal como outras personagens, como Calvin, Charlie Brown, Mafalda etc., observei à época, e continuo a observar, preliminarmente, que Armandinho trata-se de uma criança carregada de ideologias, cujo comportamento, na maioria das vezes, para não dizer sempre, é altamente crítico-reflexivo; contudo, sem perder a ingenuidade, a magia e a pureza típicas da condição em que se encontra circunscrito: a infância.

Figura 2 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho zero*



Fonte: Beck (2013, p. 10).

Armandinho, metaforicamente, é tal qual uma “Mafalda de calças”. Suas atitudes, de modo geral, não destoam tanto do comportamento da personagem argentina, criada por Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino), criador de banda desenhada, historiador gráfico e pensador. Em síntese, tanto Armandinho quanto Mafalda estão no mundo, sendo, portanto, personagens políticas.

Figura 3 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho quatro*



Fonte: Beck (2015, p. 20).

A personagem brasileira, criada pelo cartunista e ilustrador Alexandre Beck, acaba fazendo com que seu público leitor, em linhas gerais, sinta uma expressiva espécie de empatia por ela.

Conforme Moacy Cirne (2000, p. 155), “De um personagem de papel só podemos exigir que ele seja bem desenhado, e que suas ‘emoções’ sejam ‘emoções’ temática e graficamente bem-resolvidas”. Acaso seja por isso que o público leitor tenha substantiva identificação pela personagem Armandinho, dado que, muitas das vezes, consegue captar a faceta dramático-psicológica da personagem, que, minuciosamente, não dispensa determinada densidade.

Anatomicamente, a personagem possui cabeça um tanto avantajada e seus traços são simples, o que é uma característica geral da tira cômica com personagens infantis (*kid strips*). Além disso, chamam a atenção seus cabelos azuis.

Está em idade escolar e, naturalmente, possui diversos amigos, como a Ana, o Arnaldo, o Augusto, o Camilo, a Cecília, a Etiene, o Fabinho, a Fernanda, o Helcinho, o Juca, o Lucas, o Marcelinho, o Marcos, o Matias, o Moacir, o Paulo, o Pudim, o Théo, o Vítor, o Zé etc.

Figura 4 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho treze*



Fonte: Beck (2019, p. 07).

Curiosamente, tem um anfíbio como companheiro constante, um sapo, mais precisamente, que o acompanha praticamente em todas as narrativas em quadrinhos.

Figura 5 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho quatorze*



Fonte: Beck (2019, p. 24).

São múltiplas as abordagens temáticas proferidas e propagadas pelo discurso da personagem Armandinho, à guisa de demonstração: alimentação saudável e não saudável, defesa da democracia, desigualdades sociais, diferenças, diversidade (cultural, linguística, religiosa etc.), feminismo, homofobia, machismo, preconceito, dentre outras. Assinala-se que majoritariamente tais assuntos apresentam-se de forma humorístico-reflexiva, desconcertando e instigando o público leitor.

Além de ser uma figura política, Armandinho também é uma personagem humanizada, conforme se vê abaixo:

Figura 6 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho três*



Fonte: Beck (2014, p. 29).

Como se compreende, ao encontrar-se com um mendigo e responder a um possível pedido de auxílio, o pai de Armandinho desculpa-se, e afirma não ter nada a doar ao necessitado então. Evidentemente, refere-se a questões materiais, como usualmente é interpretado um pedido de auxílio. O menino, porém, faz distinção entre o ter que é evidenciado em bens materiais, e o que se concretiza através de bens afetivos. Ao oferecer um abraço, ressalta a importância destes últimos, os quais estão à disposição de todos – basta um olhar de empatia. A ação ironicamente literaliza a palavra “amigo”, usada por seu pai mais como expressão de falsa cordialidade do que devido ao sentido primeiro (CORBARI; NIEDERAUER, 2017, p. 5).

Por meio de sua cumplicidade e de sua inquietude, a personagem convida-nos a refletir sobre abordagens temáticas presentes na atualidade. Mesmo que não comunguemos em relação às suas opiniões, de certa forma, estamos inseridos em sua “teia”, isto é, em seus discursos.

Posto isto, enquanto leitores da obra de Alexandre Beck, não podemos apartar contexto e texto. Devemos compreender, antes de tudo, que sua obra é mediada, historicamente, por questões de natureza cultural, política e social. Caso contexto e texto sejam apartados, a obra corre o risco de se perder em uma espécie de vazio absoluto.

Consoante Moacyr Cirne (2000, p. 174), acerca do pensamento elucidado no parágrafo anterior,

Mas não se trata de um lugar formal qualquer; trata-se de um espaço estruturalmente político, já que sua particular semioticidade não se dá no vazio, não se dá a partir de leituras passivas, enfim. Dá-se através de problematizações que, a rigor, são verdadeiras conteudizações. Não nos esqueçamos: problematizar é politizar. Esclareçamos: não se trata simplesmente de “procurar” a problematização pela problematização.

De acordo com o autor,

Sabemos que toda e qualquer obra existe como um bem simbólico, isto é, cultural, isto é, político. Problematizar o texto, entendendo-o como um conceito-limite, significa, em última análise, problematizar a obra como um conjunto de “arranjos” e “ordenamentos” que são simbólicos e, portanto, culturais, políticos e... estruturais. Assim, o *texto é uma realidade textual*, em primeiro lugar, e *uma realidade significante*, em segundo lugar. Através do “texto”, compreendemos os *textos*, inclusive o de origem quadrinhística (CIRNE, 2000, p. 176-177).

Ressalta-se que, nas tirinhas em quadrinhos *Armandinho*, o enquadramento só permite que apareçam os membros inferiores dos pais, assim como os dos demais adultos, mostrando, assim, por meio de um recurso visual, o foco narrativo eleito para essas tirinhas: o das crianças.

Figura 7 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho treze*



Fonte: Beck (2019, p. 30).

Na tirinha em quadrinho acima, observamos um rol de questões, como o fato de apenas a personagem Armandinho aparecer por completo, assim como o sapo, mostrando, de certa feita, que, no universo das *kid strips*, os animais e as crianças fundam uma espécie de reino. Quanto ao discurso da personagem em si, destacamos uma de suas marcas psicológicas bem presente: a sinceridade.

Em síntese, durante aquela contemplação e aquele divertimento com as tirinhas em quadrinhos *Armandinho*, via redes sociais digitais, que durou dias e dias (e, de certa forma, dura até hoje), pensei em levá-las como objeto de pesquisa a ser aplicado e desenvolvido em um dos ambientes de ensino onde leciono, a fim de suscitar nos alunos questões presentes no foco narrativo da personagem relacionadas à realidade social.

1.1.1 O lugar das tirinhas em quadrinhos no ensino



Fonte: Beck (2019, p. 57).

A Base Nacional Comum Curricular (2018)¹, muito mais que um documento parametrizador crítico-reflexivo, reconhece a importância do trabalho com as tirinhas em quadrinhos e vincula esse gênero textual ao campo jornalístico-midiático. O ensino de Língua Portuguesa relacionado a esse campo pretende:

[...] ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2018, p.142).

Especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda, como atividade de apropriação de estratégias de leitura e de compreensão dos efeitos de sentido, a inferência do “[...] efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.” em tirinhas quadrinhos e em outros textos multissemióticos (BRASIL, 2018, p.143).

Assim, a recomendação é a de que o trabalho com as tirinhas em quadrinhos em sala de aula desenvolva a habilidade da inferência relacionada tanto à linguagem verbal quanto à visual desse gênero, reconhecendo-se também como elementos constitutivos dessa linguagem a crítica, o humor e a ironia.

O reconhecimento das tirinhas em quadrinhos como parte desse campo da atuação humana também pressupõe que a leitura desse gênero textual deve levar

¹ Quanto à Base Nacional Comum Curricular, assinalamos que, desde sua implementação enquanto documento parametrizador, até o presente momento, passou por muitas transformações.

em conta “[...] os fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas [...]”, como é dito na apresentação do campo citada.

Existe tentativa de dividir a Arte Sequencial em dois grandes segmentos expressivos: um que se vincula ao campo ficcional e caracteriza-se pela imersão na fantasia, no surreal, no inusitado; o outro segue direção interpretativa diferente, atrelando-se, como produto cultural, ao flerte com o real, à abordagem crítica frente a costumes, situações e fatores concretos que vão permear a narração da história para além da figuração da estória. Quando nos referimos às Histórias em Quadrinhos e suas diversas variações expressivas enquanto arte ou enquanto mecanismo midiático, essa distinção não se estabelece de forma tão clara, permitindo que o fantástico e o real aproximem-se, postem-se em paralelo e até entremeiem-se um no outro (CORBARI; NIEDERAUER, 2017, p. 03).

Concordamos com essas recomendações da Base Nacional Comum Curricular. Abordaremos o desenvolvimento da habilidade da inferência a partir da concepção sócio-cognitivista de linguagem, tal como a propõem Ingedore Grünfeld Villaça Koch (2014) e Luiz Antonio Marcuschi (2008).

Na nossa visão, entretanto, esse é um gênero textual híbrido: sem esquecer sua relação intrínseca com o campo jornalístico-midiático, consideramos também sua natureza estética e sua forma ficcional de reagir ao contexto sócio-político-cultural. Como tal, acreditamos que se trata de um gênero textual que é melhor compreendido quando se leva esse aspecto em consideração. Para tanto, tomaremos como pressupostos teóricos os autores da área de Literatura já mencionados – Antonio Candido (2004), Itamar Even-Zohar (2013) e Wolfgang Iser (1996 e 1999) –, mas também autores que se dedicaram a pensar os quadrinhos, tais como Moacyr da Costa Cirne (2000), Paulo Eduardo Ramos (2007 e 2017), Scott McCloud (2005), Waldomiro de Castro Santos Vergueiro (2019), William Erwin Eisner (2010), dentre outros.

1.2 DIAGNÓSTICO INICIAL

A princípio, assinalo que, na condição de professor de Língua Portuguesa e de Produção Textual, tive quatro turmas de sétimo ano (701, 702, 703 e 704), no decorrer do ano letivo de dois mil e vinte. Assim sendo, a fim de descobrir em qual turma aplicaria e desenvolveria o projeto de intervenção pedagógica, apliquei, em

todas elas, quatro elementos de coleta de dados, a saber: duas produções e dois questionários.

Os resultados obtidos, no que tange à necessidade de ampliação do repertório artístico-literário, que é um dos cerne da presente pesquisa, apontaram para a turma 704.

Aponta-se, em princípio, que, além de muitos deles demonstrarem ter dificuldades quanto à interpretação textual, não gostam de ler. Concebemos isso com uma proposta de produção textual (Anexo I) sobre a relação deles com a leitura, no dia dois de março de dois mil e vinte (quatorze alunos participaram no dia). À época, a pergunta que lhes fiz foi: “Levando em consideração toda a sua trajetória de estudante de Língua Portuguesa, dentro e fora da escola, responda: Qual é a sua relação com a leitura?”. Dos quatorze alunos entrevistados, nove alegaram, explicitamente, não gostar de ler; enquanto, por sua vez, cinco alegaram, explicitamente, gostar de ler.

Apesar de muitos não gostarem de ler, alguns pontos chamaram atenção nas produções textuais dos alunos, como, à guisa de exemplificação, o fato de alguns deles lerem contos maravilhosos, HQ e romances, gêneros textuais inerentes à esfera literária.

Quando apliquei a proposta de produção textual sobre a relação deles com a leitura, procurei observar se algum dos alunos citaria algum gênero textual concernente ao universo dos quadrinhos. Dos quatorze entrevistados, dois deles mencionaram gêneros textuais inerentes a esse universo, dizendo que leem/já leram ou gostam/gostaram de ler HQs e tirinhas em quadrinhos.

Ainda no dia dois de março de dois mil e vinte, apliquei uma segunda produção textual (Anexo I), concebida com a finalidade de averiguar a relação dos alunos com as tirinhas em quadrinhos, baseando-me em alguns aspectos, que se encontram, por sua vez, elencados nos anexos deste texto – quatorze alunos participaram da produção textual.

Uma das questões que mais chama a atenção nos textos dos alunos é o desconhecimento do termo “tirinhas em quadrinhos” como um gênero específico no universo mais geral dos quadrinhos. Percebemos isso devido ao fato de que, embora na proposta da produção tivéssemos usado especificamente o termo “tirinha”, todos os demais citaram personagens mais conhecidas pelas HQs: quatorze citaram a Turma da Mônica, de Maurício de Souza, como a “tirinha” que

conhecem; um deles apontou a personagem Zé Carioca, criada por Walt Disney Company; um deles assinalou a personagem Mickey Mouse, de Walt Disney e Ub Iwerks; dois citaram a personagem Menino Maluquinho, de Ziraldo; e, por fim, um assinalou a personagem Pererê, também de Ziraldo.

Conforme Paulo Eduardo Ramos (2017, p. 47), jornalista e professor do Departamento de Letras, da Universidade Federal de São Paulo, especialista na área dos quadrinhos, especialmente no que tange ao gênero textual tirinhas em quadrinhos,

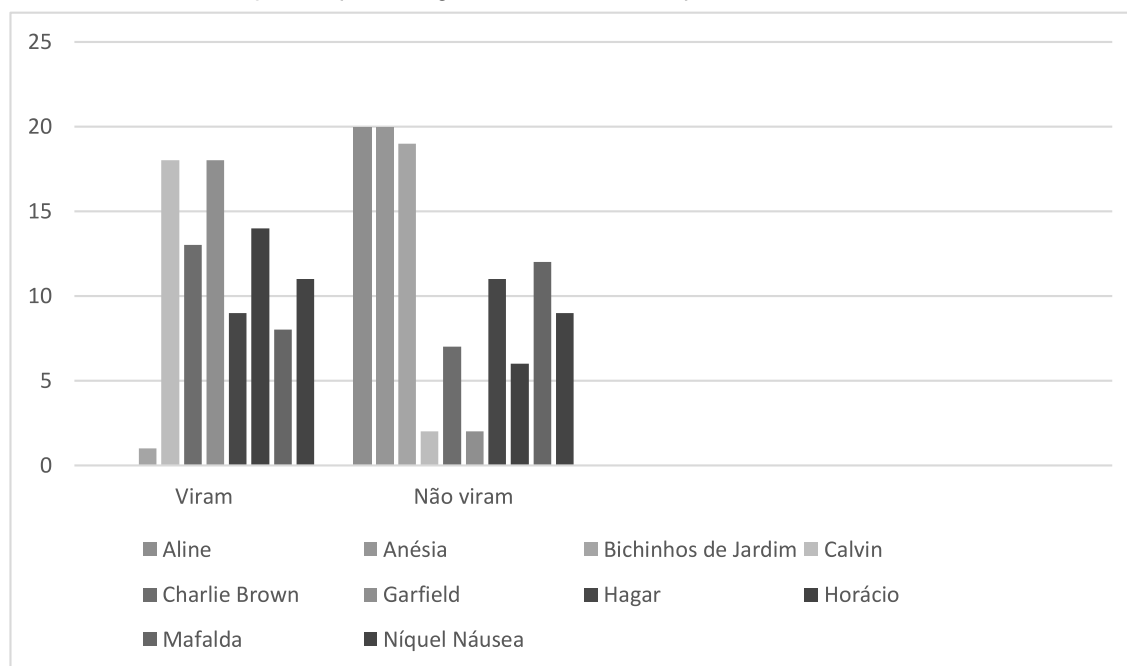
Isso fica mais nítido quando se observa a maneira como o leitor eventual de tiras se relaciona com elas. O leitor eventual é aquele que tem contato esporádico com tiras, via cadernos de cultura dos jornais ou por meio de indicações em redes sociais. É a pessoa que tende a enxergar no que chama de tirinha apenas uma produção inofensiva de humor – existem outras possibilidades, que se distanciam da comicidade [...]. Esse olhar sugere uma espécie de ingenuidade na maneira de enxergar aquela história.

Outro ponto que merece atenção é que todos os alunos que mencionaram a Turma da Mônica, de Maurício de Souza, associaram as tirinhas em quadrinhos a uma leitura de infância, realizada tanto em casa como no ambiente escolar.

A fim de verificarmos se os alunos desconheciam as tirinhas em quadrinhos, de fato, ou se apenas não associavam os exemplos que conheciam a esse gênero específico dos quadrinhos, elaboramos um questionário (Anexo II) com dez tirinhas em quadrinhos diferentes, em que apareciam as personagens, respectivamente, Aline, Anésia, Bichinhos de Jardim, Calvin, Charlie Brown, Garfield, Hagar, Horácio, Mafalda e Níquel Náusea. Nesse questionário, os alunos deviam marcar se já haviam visto ou não aquelas personagens e onde. Além disso, deviam escrever se lembravam ou não de seus nomes e de suas características.

Apliquei esse questionário no dia três de março de dois mil e vinte, quando estavam presentes vinte alunos.

Quanto ao fato de já terem visto ou não as personagens das tirinhas em quadrinhos, obtivemos este resultado:

Gráfico 1 – Identificação de personagens de tirinhas em quadrinhos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebeu-se que, se por um lado, todos alegaram não conhecer personagens como Aline, Anésia e Bichinhos de Jardim (com exceção de um), por outro, todos dizem conhecer Calvin (com exceção de dois) e Garfield (com exceção de dois).

Quando perguntados acerca dos nomes dessas personagens, apenas Garfield foi citado “maciçamente”: doze alunos, em vinte, sabiam seu nome. Além de saber o nome da personagem, a maioria dos alunos também mencionou corretamente suas características de personalidade, que não poderiam ser diretamente inferidas a partir da atitude dela na tirinha em quadrinhos que consta do questionário, como “comilão” e “preguiçoso”.

Além de Garfield, conforme podemos averiguar no gráfico, eles disseram conhecer Calvin, Charlie Brown e Mafalda – contudo, tais personagens não tiveram, em momento algum, seus nomes mencionados ou nomes associados a elas. Isso nos leva a pensar que os alunos não conhecem, de fato, as personagens, embora já possam tê-las visto antes.

No dia quatro de março de dois mil e vinte, quando quinze alunos estavam presentes, aplicamos o segundo questionário (Anexo II). Em tal questionário, procuramos explorar, especificamente, questões relacionadas à linguagem das tirinhas em quadrinhos (ambiguidade, crítica, enquadramento, inferência, quebra de expectativa, recursos visuais etc.). De modo geral, observamos, com base no

questionário apresentado, que eles têm dificuldades quanto à ambiguidade e ao enquadramento – também, apresentam dificuldades nos demais aspectos.

Concluímos, assim, que, embora os alunos, de modo geral, já tenham tido algum contato com tirinhas em quadrinhos, esse contato foi bastante limitado, tanto no sentido da imersão numa obra ficcional específica desse gênero textual, quanto no sentido da compreensão de sua função social.

1.3 HIPÓTESE DE TRABALHO

Nossa hipótese é a de que uma abordagem das tirinhas em quadrinhos *Armandinho*, de Alexandre Beck, que leve em conta o caráter híbrido do gênero – relacionado ao campo artístico-literário, por um lado, e ao campo jornalístico-midiático, por outro; relacionado à linguagem verbal, por um lado, e à linguagem visual, por outro –, propiciará aos alunos um contato mais significativo tanto com o gênero textual, como especificamente com a obra de Beck, resultando em mobilização cognitiva e subjetiva dos alunos e em apropriação de repertório artístico-literário.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Por meio da leitura das tirinhas em quadrinhos *Armandinho*, de Alexandre Beck, proporcionar aos alunos de uma turma de sétimo ano, do Ensino Fundamental II, uma ampliação de repertório artístico-literário, no sentido das habilidades necessárias à compreensão da linguagem híbrida própria dos quadrinhos e do modo específico como o gênero textual tirinhas em quadrinhos reage à realidade social.

1.4.2 Objetivos específicos

- Desenvolver uma estratégia de introdução das tirinhas em quadrinhos *Armandinho*, de Alexandre Beck, que permita aos alunos reconhecer o caráter de construção ficcional desse gênero.

- Desenvolver uma estratégia de apresentação de algumas das ferramentas utilizadas pelos quadrinistas para obter efeitos de sentido.

- Desenvolver uma estratégia de leitura de tirinhas em quadrinhos selecionadas de *Armandinho*, criadas e publicadas em anos anteriores a 2019, paralela à leitura de textos jornalístico-midiáticos da mesma época, de modo a possibilitar que os alunos:

- 1) alcancem referências explícitas/implícitas a questões que permeiam a realidade social em geral;

- 2) apercebam referências explícitas/implícitas a fatos/contextos específicos;

- 3) apreendam como as tirinhas em quadrinhos têm seu modo específico de reagir à realidade social.

- Desenvolver uma estratégia avaliativa a partir das tirinhas em quadrinhos *Armandinho* criadas em 2019, a fim de verificar se os alunos conseguem inferir a realidade social à qual elas reagem e como eles analisam essa reação.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A LITERATURA E O POLISSISTEMA LITERÁRIO



Fonte: Beck (2016, p. 73).

Concordamos com Antonio Candido quando este afirma que a Literatura é essencial ao ser humano. Em uma palestra sobre direitos humanos e Literatura, o crítico defende esse caráter necessário da Literatura usando o termo incompressível:

[...] certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2004, p. 174).

Mas, em princípio, o que seria a Literatura para Candido e qual seria sua importância?

Respondendo à primeira pergunta, com base em Candido (2004, p. 174):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Quanto à segunda pergunta,

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2004, p. 174).

A rigor, ainda de acordo com o estudioso, é comum e vital, por exemplo, que a humanidade, no decorrer de um dia, em meio a tarefas, entregue-se a frutíferas confabulações, êxtases, devaneios, idealizações, transes... No dizer dele, nem que seja contra a própria vontade do ser humano, organicamente, por meio da manifestação onírica, isto é, do sono, ele acaba por se entregar e mergulhar no mundo da fantasia.

E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 2004, p. 174-175).

Assim como o ato de se alimentar, beber água, dormir, divertir-se, exercitar-se, dentre outros, que são vitais à humanidade, para Candido, a Literatura, concebida desse modo abrangente, também o é, tratando-se de um direito elementar do ser humano.

A Literatura, dessa feita, humaniza o ser humano.

Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 2004, p. 175).

O teórico, ainda, alerta para o fato de que não se deve privilegiar apenas a Literatura que confirma os valores predominantes em uma sociedade. Em outras palavras, não se deve utilizar a Literatura como forma de “catequização” ou de “panfletagem”.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2004, p. 175).

Essa defesa do caráter necessário e humanizador da Literatura, abrangendo todas as culturas e as modalidades ficcionais, vai ao encontro da nossa proposta de inserção das tirinhas em quadrinhos no repertório artístico-literário do Ensino Básico, em uma turma de sétimo ano, do Ensino Fundamental II.

Deve-se suscitar, ainda, um terceiro questionamento: Qual é a função da Literatura?

A arte literária é, via de regra, conhecimento, expressão e linguagem; não se ancora e se assenta apenas no terreno do cognitivo, mas também no ético e no estético.

Tendo como base as ideias de Candido (2004, p. 176),

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelos menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Em relação a essa tríade, dentro e fora do ambiente escolar, a título de demonstração, é comum pensarmos ingenuamente que o elemento de maior estatuto seja o terceiro. Rebaixando, em uma escala, por sua vez, o primeiro elemento, que é, segundo Candido (2004, p. 177), “[...] senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não [...]”.

Metaforicamente, Antonio Candido arquiteta e projeta textualmente a ideia de que as palavras, no campo literário, são espécies de tijolos de determinada construção. Anterior a isso, há a ideia de um arquiteto que, no campo literário, seria o narrador ou poeta. Toda essa construção, organizadamente, configuraria e exerceria papel preponderante sobre a mente do público leitor.

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2004, p. 177).

Acerca da “humanização”, o especialista explica

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Concordamos com Candido quanto ao caráter essencial da face estética da Literatura, inclusive no que concerne ao seu potencial humanizador. Por isso, investimos no trabalho com a linguagem dos quadrinhos, para além de suas abordagens temáticas.

Candido, em linhas gerais, relaciona a Literatura aos direitos humanos a partir de duas perspectivas bem distintas:

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 2004, p. 186).

Relacionamos a primeira perspectiva à inclusão, dentro do ambiente de ensino, de crianças e de adolescentes na cena literária contemporânea do Brasil, como modo de proporcionar humanização e preparação para o exercício da cidadania.

Por sua vez, a segunda perspectiva está sustentada naquilo que denominamos de “literatura engajada”, que “está a serviço”, de modo sumário, das denúncias sociais, evocando situações cotidianas como ausência de saneamento básico, criminalidade, desigualdade social, habitação, miséria, dentre outros. Relacionamos essa segunda perspectiva à abordagem de obras ficcionais de temática social na escola, como nos propomos a fazer por meio das leituras das tirinhas em quadrinhos crítico-reflexivas de Alexandre Beck.

Assim, partindo especialmente dos pressupostos explícitos nos dois últimos parágrafos (isto é, de que a Literatura no contexto escolar deve possibilitar a atuação e a concretização da cidadania e de que ela “está a serviço” do comprometimento social), esta dissertação almeja a possibilidade de levar a alunos de uma turma de sétimo ano, do Ensino Fundamental II, da rede pública de ensino, uma ampliação de repertório artístico-literário, a fim de que consigam criar determinadas habilidades elementares à compreensão da linguagem prototípica das tirinhas em quadrinhos e como tal gênero textual reage à realidade social de forma crítica.



Fonte: Beck (2019, p. 62).

A concepção de Literatura como um sistema que inclui não apenas obras, mas também autores, leitores e um mecanismo transmissor – uma linguagem traduzida em estilos – está presente em Antonio Candido, desde o “Formação da Literatura Brasileira”. No entanto, Candido exclui de seu sistema as produções que ele considera não contribuírem para a constituição de uma tradição literária. É o caso dos quadrinhos. De acordo com o crítico, em “Literatura e subdesenvolvimento”, os quadrinhos não formam o leitor de Literatura. Posteriormente a esses textos, no entanto, o crítico parece ter relativizado essa perspectiva, assumindo Literatura como formas que antes excluía e reconhecendo que há uma interação entre formas de cultura antes consideradas estanques.

É com essa perspectiva de Candido que nos identificamos e, por isso, buscamos uma concepção de sistema literário mais dinâmica e heterogênea: o polissistema, do teórico israelense Itamar Even-Zohar.

Atualmente, conforme Itamar Even-Zohar, crítico, linguista e sociólogo, professor na Universidade de Tel Aviv, assinala-se que o funcionalismo moderno apresenta duas facetas: uma dinâmica e outra estática, que se encontram, por sua vez, relacionadas aos chamados sistemas, como cultura, linguagem, literatura e sociedade, a título de exemplo.

Quanto à dinamicidade e à estabilidade, que são categorias prototípicas do funcionalismo moderno,

Referir-me-ei a ambos os programas como “teoria de sistemas estáticos” e “teoria de sistemas dinâmicos”, respectivamente. A teoria de sistemas estáticos tem sido erroneamente considerada o único enfoque “funcional” ou “estrutural”, e é mencionada habitualmente como a doutrina de Saussure. Nos escritos de Saussure e em obras posteriores na sua tradição, o sistema é concebido como uma rede estática (“sincrônica”) de relações na qual o valor de cada elemento é uma função das relações específicas em que toma parte. No entanto, detecta-se desse modo que a função dos elementos, assim como as leis que os regem, apenas existe para explicar mudanças ou variações. O fator da sucessão temporal (a “diacronia”) é, assim, eliminado do “sistema”, e estabelece-se a regra que fica fora do alcance das hipóteses funcionais. Ela é declarada, portanto, extra-sistêmica, e, uma vez que identificada exclusivamente com o aspecto histórico dos sistemas, é praticamente eliminada do âmbito da linguística (ZOHAR, 2013, p. 2).

Quanto ao chamado sistema estático, Itamar Even-Zohar (2013, p. 2) discorre que ele “visa a explicar mais de perto as condições em que um sistema funciona no tempo”.

É pertinente saber que “[...] se as ideias de estruturação e sistematicidade já não necessitam ser identificadas com a homogeneidade, um sistema semiótico pode ser concebido como uma estrutura heterogênea e aberta [...]” (ZOHAR, 2013, p. 3).

Destaca-se que o funcionalismo moderno pauta-se na “[...] observação de leis que regem a diversidade e a complexidade dos fenômenos, mais que o registro e a classificação desses [...]” (ZOHAR, 2013, p. 1).

O que quer dizer é que, se em outrora eram concebidas coletas de dados, agora são utilizados sistemas, ou melhor, polissistemas.

Faz-se necessário, de antemão, trazer à baila o conceito de sua terminologia, que, consoante o estudioso Itamar Even-Zohar (2013, p. 3), trata-se de “[...] um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas com interseções e sobreposições mútuas, que usa diferentes opções concorrentes, mas que funciona como um todo estruturado, cujos membros são interdependentes [...]”.

Clarifica-se que os polissistemas ultrapassam muralhas terminológicas, dado que sua finalidade é dinâmica e heterogênea, diferentemente do que ocorrera no passado, isto é, quando o enfoque era apenas estanque e homogêneo.

Por terem uma estrutura aberta, frisa-se que os polissistemas apresentam graus mais amplos e complexos quanto ao manejo. Possivelmente, em tal caso, o elemento tempo é levado em conta, já que a todo instante é passível de mudanças.

Quanto ao campo literário, que é o cerne desta pesquisa, convém assinalar que

No âmbito da literatura, por exemplo, isso se manifesta em uma situação em que uma comunidade possui dois (ou mais) sistemas literários, como se trata-se de duas “literaturas” [grifo nosso]. Para os estudiosos de literatura, legitima-se somente uma delas, ignorando a outra, ao enfrentar tais casos, é naturalmente mais “conveniente” do que se ocupar de ambas. Na realidade, esta é uma prática comum nos estudos literários; nunca é demais enfatizar sobre a insuficiência dos resultados (ZOHAR, 2013, p. 4).

A ideia de polissistema na tapeçaria literária justifica-se como algo não cristalizado, mas algo sujeito a alterações de ordem cultural, social, temporal etc.

Metaforicamente, no que concerne ao território literário, tem-se uma ideia de sistema planetário, de modo que um gênero que está à margem possa ocupar o centro, como o contrário. Não é à toa que para Zohar (2013, p. 5),

[...] a literatura para crianças não será considerada um fenômeno *sui generis*, mas sim relacionado com a literatura para adultos; literatura traduzida não se desconectará da literatura original; a produção de literatura de massa (suspenses, novelas sentimentais, etc.) não será rejeitada simplesmente como “não-literatura” para evitar reconhecer sua dependência mútua com a literatura “individual”.

Ainda, para o teórico,

[...] enquanto estudiosos dedicados a descobrir os mecanismos da literatura, não temos a possibilidade de ignorar que qualquer juízo de valor predominante em um dado período faz parte integral desses mecanismos. Nenhum campo de estudo, seja “científico” em sentido *lato* ou sentido mais rigoroso, pode selecionar seus objetos segundo regras de gosto. Excluir a seleção de objetos de estudo segundo o gosto não implica que setor algum das ciências do homem exclua “valores” particulares ou a valorização, em geral, como fatores ativos dos quais dá conta. Não é possível compreender o comportamento de nenhum sistema humano sem estudar tais normas de valorização (ZOHAR, 2013, p. 5).

Para Zohar (2013, p. 7), “[...] as relações existentes dentro do polissistema não só dão conta de processos do polissistema, como também de procedimentos no nível do repertório [...]”. Em outras palavras, recursos inerentes a textos verbais e não-verbais, como amplificação, eliminação, manipulação, seleção, a título de exemplificação, também contemplam o universo do polissistema. Dessa feita, estudiosos que não apenas têm interesse em áreas como cultura, linguagem, literatura, sociedade etc., mas em tais recursos (considerando características e propriedades) que permeiam tais campos, não podem ignorar as particularidades do polissistema.

Isso, de certa forma, desemboca naquilo que chamamos de literatura canônica e não-canônica.

Acerca das duas categorias, no dizer de Zohar (2013, p. 7),

[...] por “canonizadas” entendemos aquelas normas e obras literárias (isso é, tanto modelos como textos) que nos círculos dominantes de uma cultura são aceitas como legítimas e cujos produtos mais marcantes são preservados pela comunidade para que formem parte de sua herança histórica. “Não-canonizadas” quer dizer, pelo contrário, aquelas normas e textos que esses círculos rejeitam como ilegítimas e cujos produtos, em longo prazo, a comunidade esquece frequentemente (a não ser que seu status mude).

Dialogando com Cirne (2000, p. 203), quando se fala em cânone, fala-se em **escolha e seleção** [grifo nosso].

Toda escolha, em sendo subjetiva num primeiro momento, implica construção de valores estéticos, literários, culturais, valores esses que já

estão dados socialmente. Sua construção, de qualquer maneira, passa por mediações as mais diversas e incluem a própria formação cultural de cada época.

Não nos compete aqui tão somente, a título de ilustração, exemplificarmos à luz da Literatura Brasileira, ou de qualquer espécie de Literatura, aquilo que é cânone, ou não, mas de delinear-mos que “A canonicidade não é, portanto, uma característica inerente às atividades textuais a nível algum: não é um eufemismo para ‘boa literatura’ frente à ‘má literatura’ [...]” (ZOHAR, 2013, p. 7).

Naturalmente, não se trata de preferências pessoais parametrizadas por questões de ordem estético-literária que estão, por seu turno, atreladas a questões histórico-sociais.

Moacy Cirne (2000, p. 204), acerca disso, discorre que

Decerto, a nossa leitura, *qualquer* leitura, não pode passar por uma redução ideológica, nem se realizar a partir de procedimentos simplificadores, de base mecanicista. Não podemos defender uma leitura *preguiçosa*; ao contrário, sempre defendemos a leitura crítica, a leitura produtiva – uma leitura materialista que, em última instância, conhece o lugar da ideologia.

Notoriamente, em uma linha cronológica, algumas obras literárias irão se configurar em uma espécie de “Torre de Marfim” (alcunha concernente à Literatura finissecular de XIX), isto é, ocuparão um lugar de prestígio no tecido social, o que, de certa maneira, não as emoldurará em uma espécie de status determinado. Tratam-se, em linhas gerais, de um conjunto de normas intrínsecas de dado período, podendo os estudiosos (filósofos, historiadores, linguistas etc.) daquele momento usufruírem disso. Zohar (2013, p. 8) “[...] sublinha claramente que tal estado é resultado de um ato (atividade) exercido sobre um certo material, não uma característica da natureza primordial desse material em ‘si’ [...]”.

Para Cirne (2000, p. 205), “De qualquer modo, uma coisa é indiscutível: o ‘canônico’ pressupõe o ‘clássico’ [...]”. Deve-se entender, aqui, que o vocábulo “clássico” não deve estar sumariamente atrelado a uma ideia museológica.

Assim, tendo como base a ideia de clássico, Italo Calvino (2007, p. 14-15) assinala que

Para poder ler os clássicos, temos de definir “de onde” eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal. Assim, o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem. E isso não presume necessariamente uma equilibrada calma

interior: pode ser também o fruto de um nervosismo impaciente, de uma insatisfação trepidante.

De uma forma inteligente e sensata, quanto aos clássicos, Calvino (2007, p. 16) destaca que “[...] os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos [...]”. Ainda, acrescenta que “A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos [...]” (CALVINO, 2007, p. 16).

É pertinente salientar que em todos os sistemas culturais estará em voga essa tensão entre canônico X não-canônico, dado que tais sistemas encontram-se estratificados.

É preocupante, no que concerne aos sistemas culturais, uma ideia exclusiva de algo tido como oficial. A fim de que haja uma ativa manutenção desses sistemas, para os estudiosos do setor cultural, é necessário que haja um confronto, ou seja, uma tensão entre estratos, pois “[...] os sistemas culturais necessitam também de um equilíbrio regulador para não entrar em colapso e desaparecer [...]” (ZOHAR, 2013, p. 8).

Para Zohar (2013, p. 8-9),

Os repertórios canonizados de um sistema qualquer se tornariam estanques muito provavelmente passado certo tempo, se não fosse pela competência dos rivais não-canonizados que ameaçam frequentemente substituí-lo. Pela pressão que sofrem, os repertórios canonizados não podem permanecer inalterados. Isso garante a evolução do sistema, que é o único modo de conservá-lo. Em contrapartida, quando não se dá saída à pressão, frequentemente somos testemunhas ou do abandono gradual de um sistema e do deslocamento até outro (por exemplo, o latim é substituído por suas diferentes variedades vernáculas românticas), ou de seu total colapso por meio de uma revolução (deposição de um regime ou desaparecimento total de modelos conservados até o momento, etc.).

Com a finalidade de uma “cultura maior” prevalecer, é necessária a existência de uma “cultura menor”, caso contrário, a tendência é de que a chamada literatura canônica caía no esquecimento, no ostracismo, sendo, portanto, fossilizada.

No pensamento de Zohar (2013, p. 9), convém acentuar que

No caso da literatura, um dos principais organizadores da cultura humana, isso não significa necessariamente que a desintegração imediata se torne iminente. A literatura como instituição sociocultural pode continuar existindo para sempre, mas seu grau de “adequação” pode muito bem ser julgado segundo sua posição na cultura. (Por exemplo, ser empurrada à periferia no seio de uma cultura pode ser claro indício de tal inadequação).

Cada repertório encontra-se apoiado em um sistema, que pode, por seu lado, pertencer a duas categorias: central ou periférica. Entende-se, neste caso, o

repertório “[...] **como um conjunto de leis e elementos** (sejam modelos isolados, ligados ou totais) **que regem a produção de textos** [...]” [grifo nosso] (ZOHAR, 2013, p. 10).

O que determina o cânone, para Zohar (2013, p. 10), é o “sistema linguístico, isto é, o conjunto de fatores que operam na sociedade implicados na produção e consumo de enunciados linguísticos”. O estudioso ainda acrescenta que

A seleção de certo conjunto de traços para o consumo de certo grupo de *status* é, portanto, externa ao conjunto mesmo. De modo semelhante, o *status* de qualquer repertório literário está determinado pelas relações que existem no (poli)sistema. Obviamente, um repertório canonizado é apoiado por elites conservadoras ou inovadoras e, conseqüentemente, está limitado pelas pautas culturais que regem o comportamento daquelas. Se a elite reclama sofisticação e excentricidade (ou o contrário, isto é, “simplicidade” e conformismo) para satisfazer seu gosto e controlar o centro do sistema cultural, o repertório canonizado se aderirá a estes traços tão firmemente quanto possível (ZOHAR, 2013, p. 10).

Destaca-se que, *sui generis*, no âmbito literário, os repertórios, assim como os textos, não podem ser analisados exclusivamente sob uma ótica estrutural, já que “Seu comportamento é explicável no nível do (poli)sistema literário [...]” (ZOHAR, 2013, p. 10). Ainda, dentro de tal contexto, sublinha-se que, em meio ao sistema literário, os textos são as manifestações mais notórias.

No dizer de Zohar (2013, p. 11), “No sistema literário, os textos, mais que desempenhar um papel nos processos de canonização, são o resultado desses processos. Somente em função de representantes de modelos que os textos são fator ativo nas relações sistêmicas [...]”.

Salienta-se que, durante muito tempo, no panorama literário, o texto, enquanto um dos produtos do sistema, ficara mais à periferia em relação ao centro, dado que outros elementos estiveram em voga, como o escritor. Sobreleva-se, também, que essa marginalidade no terreno literário, de certa forma, fora outorgada por um “espírito parasitário”, já que, a “floração” textual estivera atrelada a fragmentos, tais como estrofes, expressões, versos etc., desvinculados de [con]textos originários.

Faz-se necessário frisar que os cânones são divididos em dois usos, a saber: modelar e textual. O primeiro pauta-se em uma essência dinâmica – a partir desses cânones inauguram-se e desdobram-se outros; o segundo, em contraste, pauta-se em um teor estático, em virtude de serem considerados como artefatos acabados e

implantados “[...] em um conjunto de textos santificados que a literatura (cultura) deseja conservar [...]” (ZOHAR, 2013, p. 11).

Quanto à primeira categoria, Zohar (2013, p. 11-12) observa que

Naturalmente, qualquer texto canônico pode ser reciclado em um dado momento e introduzido no repertório para se converter de novo em um modelo canonizado. Mas uma vez reciclado, já não desempenha seu papel na qualidade de produto terminado, mas sim enquanto potencial conjunto de instruções, isto é, enquanto modelo. O fato de que tenha sido em algum momento canonizado e de que se tenha tornado canônico, isto é, santificado, pode ou não resultá-lo vantajoso em relação a produtos não canônicos que, pelo momento, carecem absolutamente de posição.

Até o presente momento, discorreremos apenas sobre o repertório, assim como sobre o texto, e, evidentemente, por detrás de cada repertório e/ou texto há um escritor. No tocante ao escritor, enquanto portador de determinada voz, há um desejo para que suas produções sejam aceitas e reconhecidas dentro do tecido social.

Testemunha-se que muitos escritores, no decorrer de sua carreira literária, aderem a categorias modelares ou a uma modelagem específica no que concerne a sua produção literária, como uma espécie de sobrevivência. Por exemplo, na Literatura Brasileira, tem-se Castro Alves, José de Alencar, Machado de Assis, dentre outros.

Convém salientar que o polissistema literário estratifica-se em dois pilares, concebidos enquanto tipos primários e secundários. O contraste entre ambos instaura-se e materializa-se no repertório, na relação entre conservadorismo e inovação.

De acordo com Zohar (2013, p. 13),

Quando se estabelece um repertório e todos seus modelos derivados se constroem de completo acordo com o que permite, nos deparamos com um repertório (e sistema) conservador. Qualquer produto individual (enunciado, texto) será então altamente previsível, e qualquer desvio será considerado escandaloso.

Para o teórico supracitado, os tipos secundários cultivam uma ideia de conservadorismo que contrasta em relação aos tipos primários, que, por sua vez, preservam um entendimento de inovação. Ratifica-se que, às vezes, é comum e inevitável que tipos primários migrem para secundários, caso ocupem o centro do

sistema canônico. Concomitantemente, não se pode descartar a hipótese de que, dentro do polissistema, tipos secundários também possam migrar para primários.

“Naturalmente, uma vez que se produz uma conquista, o novo repertório não admitirá elementos que podem verossimilmente pôr em perigo seu domínio do sistema [...]” (ZOHAR, 2013, p. 14).

A fim de que o sistema evolua, é necessário que haja um embate entre estes dois pilares, isto é, os tipos primários e os secundários. Torna-se, também, importante abordar que o polissistema possui intra e inter-relações e, além disso, é necessário dizer que

[...] qualquer (poli)sistema semiótico (como a língua ou a literatura) não é mais que um componente de um (poli)sistema maior – o da “cultura”, ao que está subordinado e com o qual é isomórfico – e está correlacionado, portanto, com este modo maior e seus outros componentes (ZOHAR, 2013, p. 15).

Tendo em vista que o polissistema literário, assim como outras espécies de polissistemas, está atrelado a um polissistema cultural, que, no caso, é maior, dado que abarca os demais, é pertinente ressaltar que as correlações estabelecidas entre esses polissistemas “menores” em relação ao maior são feitas “por meio de mecanismos de transmissão, e frequentemente através de periferias” (ZOHAR, 2013, p. 15).

Também, de acordo com Zohar (2013, p. 16),

A concepção da literatura como uma instituição sociocultural, semi-independente separada só pode ser sustentada, pois se o polissistema literário, como qualquer outro sistema sociocultural, for concebido como simultaneamente autônomo e heterônimo em relação a todos os demais subsistemas.

Ressalta-se que existe um polissistema “[...] que controla e organiza várias comunidades [...]” (ZOHAR, 2013, p. 16). Salienta-se, por sua vez, no que diz respeito às intra e inter-relações do polissistema, que “As próprias noções de ‘dentro’ e ‘entre’ não podem ser tomadas estaticamente ou dadas por definitivas [...]” (ZOHAR, 2013, p. 16).

Sublinha-se que, dentro do universo polissistêmico, as interferências possuem territórios delimitados que geralmente são concebidos por meio das áreas periféricas. Torna-se importante dizer, ainda, que essas relações dão sentido à aparição e ao funcionamento de novos elementos no repertório.

Os textos semi-literários, a literatura traduzida, a literatura infantil – todos aqueles estratos ignorados nos estudos literários atuais – são objetos de estudo indispensáveis para entender adequadamente como e por que ocorrem as transferências, dentro dos sistemas tanto como entre eles (ZOHAR, 2013, p. 18).

De acordo com Zohar (2013, p. 19), “[...] **nenhuma literatura funciona com um repertório pequeno** [grifo nosso]; o mesmo vale para o sistema literário enquanto complexo maior. Em outras palavras, os fatos parecem demonstrar razoavelmente que, uma vez que um sistema começa, a (lei de) proliferação se ativa [...]”.

No nível do sistema, não se devem identificar instabilidade e mudança, do mesmo modo que a estabilidade não deve ser identificada com a fossilização. Em outras palavras, a estabilidade ou a instabilidade do repertório não refletem, nem geram, necessariamente, estabilidade ou instabilidade no sistema. Um sistema incapaz de manter-se durante certo período de tempo e que se encontra, frequentemente, a ponto de colapso é instável a partir de um ponto de vista funcional, enquanto que um sistema que sofre permanentemente mudanças regulares e bem controladas pode ser considerado com justeza estável, simplesmente porque perdura. Só os sistemas estáveis dessa classe conseguem sobreviver, enquanto que os outros simplesmente se extinguem (ZOHAR, 2013, p. 19).

2.2 O SISTEMA DOS QUADRINHOS

2.2.1 Conceito

McCloud (2005), em sua obra “Desvendando os quadrinhos”, discute o termo arte sequencial, empregado inicialmente pelo quadrinista americano William Erwin Eisner, para elaborar uma definição mais específica de HQ. O autor ainda descreve: “[...] história em quadrinhos *s. pl.*, usado com um verbo. 1. Imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador [...]” (MCCLOUD, 2005, p. 9).

Essa sequência deliberada, segundo Cirne (2000), apresenta cortes que agenciam as imagens. Para o autor, “[...] quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas [...]” (p. 23).

2.2.2 História

A raça humana recorreu, durante muito tempo, nos primórdios, à imagem como uma maneira de comunicação, o que se verifica em:

Figura 8 – Amostras da Era de Ouro da pintura em cavernas



Fonte: McCloud (2005, p. 141).

Historicamente, pode-se inferir que, em um primeiro olhar, os hieróglifos egípcios poderiam ter alguma relação quanto à gênese das histórias em quadrinhos, apesar disso, os hieróglifos exercem a representação de sons.

Acerca dos hieróglifos, Eisner (2010, p. 103) atenta que

O desenvolvimento inexorável da tecnologia das comunicações desde a aurora da história intelectual do homem serviu para universalizar imagens da experiência humana comum. O seu emprego em hieróglifos repetitivos (posteriormente aprimorados até se tornarem letras) faz deles um código que permite a memorização e a decodificação. Talvez a demonstração mais óbvia disso esteja nos hieróglifos egípcios.

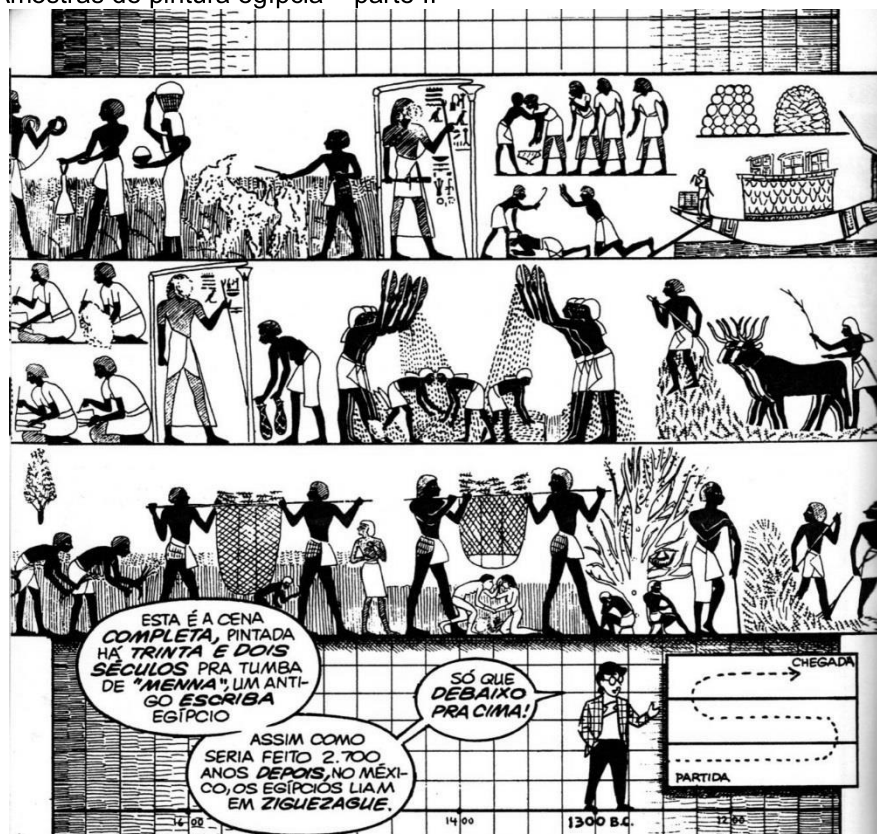
Quanto a isso, sublinha-se que “[...] o descendente dos hieróglifos é a palavra escrita, não os quadrinhos [...]” (MCCLOUD, 2005, p. 13). Contudo, McCloud (2005) reconhece nas pinturas egípcias uma possível relação com as HQs, o que se verifica em:

Figura 9 – Amostras de pintura egípcia – parte I



Fonte: McCloud (2005, p. 13).

Figura 10 – Amostras de pintura egípcia – parte II



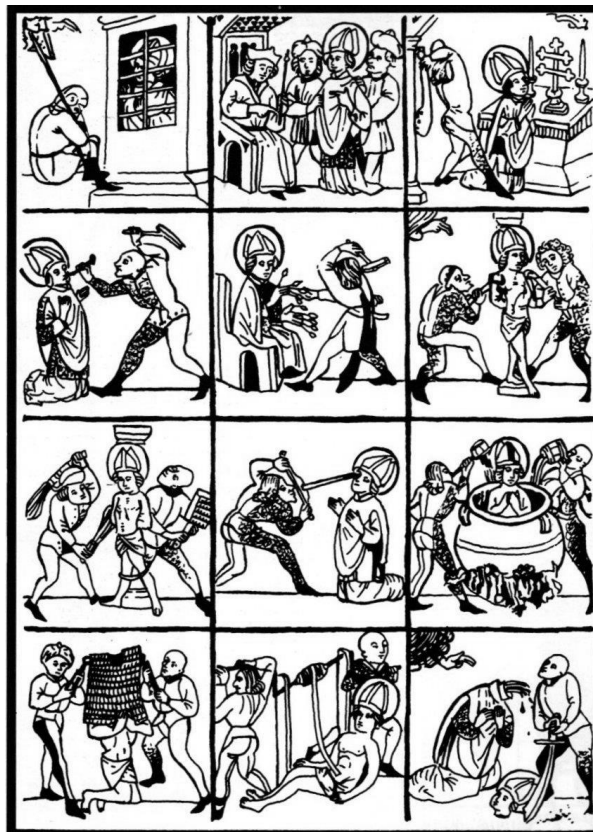
Fonte: McCloud (2005, p. 14).

Conforme Eisner (2010, p. 149),

[...] as tapeçarias antigas e as narrativas em frisos ou hieróglifos serviam para registrar eventos ou validar histórias mitológicas; elas falavam para um público bem amplo. Na Idade Média, quando a arte sequencial passou a se ocupar de contos edificantes ou histórias religiosas sem muita profundidade ou nuances, o público-alvo era aquele de pouca educação formal. Dessa forma, a arte sequencial se tornou uma espécie de taquigrafia, que se valia de estereótipos para abordar as questões humanas. Os leitores que buscavam temas mais sofisticados e uma narrativa mais sutil e complexa precisavam aprender a ler as palavras.

Com a criação da imprensa, órgãos como a Igreja, à guisa de ilustração, passaram a fazer uso da arte sequencial. Abaixo, pode-se ver “As torturas de Santo Erasmo”, cerca de 1.460 d. C.:

Figura 11 – “As torturas de Santo Erasmo”



Fonte: McCloud (2005, p. 16).

Essas questões relacionadas à instauração e ao progresso das HQs carregam, como se vê, algumas imprecisões.

O próprio McCloud alega ter dificuldades quanto à origem das histórias em quadrinhos, o que se verifica em:

Figura 12 – Dificuldades quanto à origem das histórias em quadrinhos



Fonte: McCloud (2005, p. 15).

Para Vergueiro (2018), as histórias em quadrinhos surgiram na Idade da Pedra, com os “homens das cavernas”, ao retratarem cenas cotidianas em rochas – de certo modo, pode-se dizer que as pinturas rupestres, por meio de variadas civilizações, foram recursos comunicacionais que percorreram séculos e séculos.

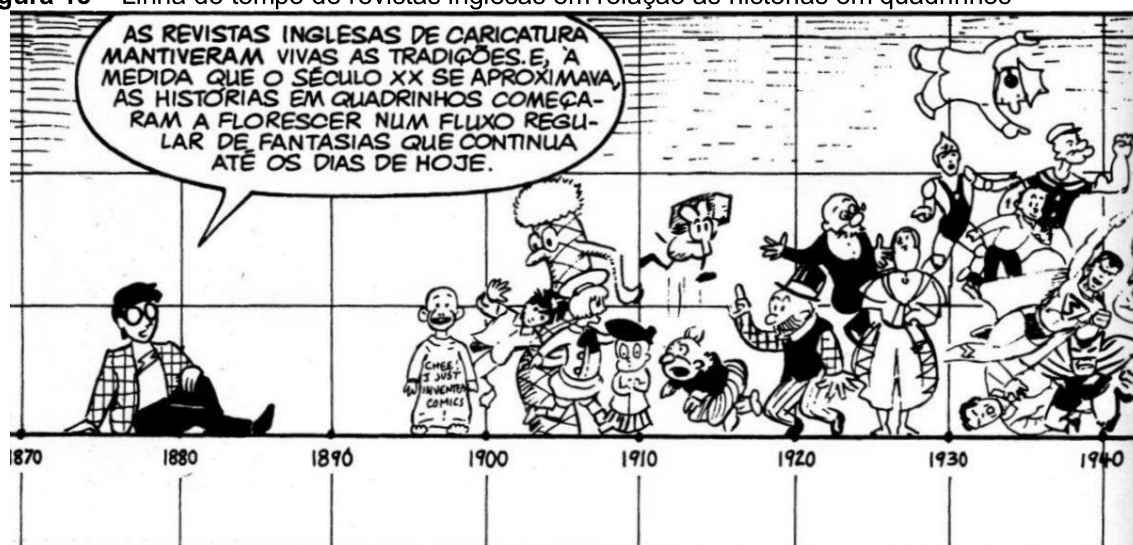
O homem primitivo, por exemplo, transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos: o efeito de uma caçada bem-sucedida, a informação da existência de animais selvagens em uma região específica, a indicação de seu paradeiro etc. (VERGUEIRO, 2018, p. 08).

Especificamente no que concerne às HQs, alguns estudiosos alegam que tal gênero textual tenha encontrado o ambiente mais propício para seu “florescimento” nos Estados Unidos, na metade do século XIX. É o que afirma, por exemplo, Vergueiro (2018, p. 10) em:

Ainda que histórias ou narrativas gráficas contendo os principais elementos da linguagem dos quadrinhos possam ser encontradas, paralelamente, em várias regiões do mundo, é possível afirmar que o ambiente mais propício para seu florescimento localizou-se nos Estados Unidos do final do século XIX, quando todos os elementos tecnológicos e sociais encontravam-se devidamente consolidados para que as histórias em quadrinhos se transformassem em um produto de consumo massivo, como de fato ocorreu.

Os jornais norte-americanos publicavam, a princípio, as histórias em quadrinhos apenas aos domingos, tendo estas a predominância de um teor caricatural, cômico e satírico.

Figura 13 – Linha do tempo de revistas inglesas em relação às histórias em quadrinhos



Fonte: McCloud (2015, p. 18).

Com o tempo, as publicações passaram a ser cotidianas e de teor diversificado, tratando, a critério de exemplo, de abordagens temáticas como animais antropomorfizados, núcleos familiares e personagens femininas.

A notoriedade da HQ ocorre, mais fortemente, apenas no século XX, com o advento do gênero jornalístico – depreende-se que tal visibilidade tenha vínculo com o advento da globalização, que interferiu significativamente nos aspectos culturais, ideológicos, linguísticos etc.

Percorrendo ainda, brevemente, esse trajeto histórico das HQs, na primeira metade do século XX, no Brasil e em outros países, instauraram-se novos veículos de disseminação e de propagação das histórias em quadrinhos, as *comic books*, chamadas, aqui no Brasil, de gibis. As *comic books* enfatizavam sobremaneira a figura dos super-heróis, atraindo um público de leitores jovens. Essa utilização foi ainda mais percebida durante a Segunda Guerra Mundial, como menciona Vergueiro (2018):

A Segunda Guerra Mundial ajudou a multiplicar essa popularidade, com o engajamento fictício dos heróis no conflito bélico e seu consumo massivo por grande parte dos adolescentes norte-americanos. As revistas de histórias em quadrinhos tiveram suas tiragens continuamente ampliadas, atingindo cifras astronômicas naqueles anos (VERGUEIRO, 2018, p. 11).

De acordo com Vergueiro (2018, p. 48), “Inicialmente, as histórias publicadas nos *comic books* ou gibis eram bastante curtas, com uma média entre seis e sete páginas [...]”. Assim sendo, em tais meios de veiculação, havia um rol de histórias diferenciadas, dispondo de personagens principais distintas e, de certa maneira,

podendo ser lidas livremente, por não haver dependência entre histórias e/ou personagens.

Houve o prevalecimento de tal protótipo de HQ, a priori, na indústria norte-americana, no decorrer de muito tempo, sendo rompido na década de 1960.

Xavier (2017, p. 4) aponta que “Nos primeiros anos da HQ (1900-1920), predominava o quadrinho estilizado e as histórias eram essencialmente humorísticas. Além disso, os cenários eram bem elaborados e havia uma preocupação ao retratar a natureza e os animais [...]”.

Fazendo uma espécie de *timeline* acerca das histórias em quadrinhos, tendo o século XX como base, assinala-se que, no decorrer da década de 1930, inauguraram-se outros arquétipos de HQs, tais como: ficção científica, guerras de cavalaria e de faroeste, e histórias policiais. Eisner (2010, p. 1) afirma que “As primeiras revistas de quadrinhos (por volta de 1934) geralmente continham uma compilação aleatória de obras curtas [...]”.

Em contrapartida, na década de 1940, nas histórias em quadrinhos, instauraram-se e proliferaram-se narrativas contendo heróis e heroínas como protagonistas, à guisa de demonstração, Capitão América e Mulher Maravilha.

Em sequência, na década de 1950, as histórias em quadrinhos trouxeram à baila narrativas com teor filosófico e sociopsicológico. À vista disso, Xavier (2017, p. 5) aponta que “Foi nesse período que Charles Schultz criou os ‘Penaults’ (‘Turma do Charlie Brown’), orientando-se pela filosofia existencialista, e que surgiu o movimento artístico ‘pop-art’, que se inspirava nas HQs e na publicidade”. Ainda neste período cronológico, houve uma reaparição das chamadas tiras cômicas de jornal, que haviam perdido o auge de outrora. Nas HQs, por seu turno, “[...] imperava a violência e o terror, o que levou, devido aos excessos de algumas histórias e a um preconceito com relação ao gênero, ao estabelecimento de um código de autocensura pelas editoras americanas [...]” (XAVIER, 2017, p. 5).

Tendo como base a década de 1960, que fora uma época regada especialmente pela contestação de comportamentos e de ideais tradicionalistas, sobretudo pelo público jovem, “[...] os quadrinhos se liberaram com o movimento underground, explorando temas até então considerados ‘tabus’ [...]” (XAVIER, 2017, p. 5). Neste mesmo pano de fundo, descortinam-se personagens como a Argentina Mafalda e o brasileiro Pererê, criados, respectivamente, por Quino e Ziraldo.

Sobretudo a partir dos anos 1960, intensificaram-se as exposições em museus e o reconhecimento de grandes mestres como o artista belga Hergé, conhecido principalmente por suas criações na série “As aventuras de Tintin”. O próprio conceito tradicional de arte passou a ser amplamente questionado nos dois lados do Atlântico com o surgimento da *Pop Art* e sua enorme influência e projeção na Inglaterra e Estados Unidos a partir da década de 1950 (BAHIA, 2012, p. 345).

Tendo a década de 1960, ainda como cenário, Cirne (2000, p. 207) aponta que

Ao mesmo tempo, ao lado de abordagens juvenilmente apologéticas e/ou simplesmente engraçadas, começava a ter vez uma dupla preocupação: *a.* o estabelecimento de uma crítica de quadrinhos com roupagem universitária, seja de orientação semiológica ou não; *b.* a constituição de um elenco de grandes obras, entre os milhares e milhares de títulos existentes – afinal, a grosso modo, o número de quadrinhos ruins ou apenas rotineiros poderia chegar, do século anterior àquele momento, a 95 ou 96%.

Quanto ao final da primeira década do século XX, assim como o início desse período, Eisner (2010, p. 149) aponta que

Entre 1940 e o início da década de 1960, a indústria achava que o perfil do leitor de histórias em quadrinhos era o de uma “criança de 10 anos, do interior”. Um adulto ler histórias em quadrinhos era considerado sinal de pouca inteligência. As editoras não estimulavam nem apoiavam nada que fugisse a essa visão estereotipada do leitor.

Os anos de chumbo trouxeram à luz um rol de quadrinistas, à guisa de exemplificação, Francisco Caruso, Henfil, Laerte, Luiz Gê, Paulo Caruso – além de Maurício de Sousa, que em 1970 lança a revista “Mônica”. Assinala-se que em tal período começou-se determinada apreciação à estética das histórias em quadrinhos.

Quarenta anos depois, na década de 1980, voltam à tona as histórias em quadrinhos com heróis e heroínas, mas, desta vez, com cenas pautadas na violência. Em meio a isso tudo, acontece a gênese de outros dois personagens célebres de HQs: Calvin e Haroldo. No dizer de Xavier (2017, p. 6), nesta época, no Brasil, em revistas da Editora Circo, “‘Chiclete com Banana’, ‘Geraldão’, ‘Piratas do Tietê’, além de HQs de Angeli, Glauco e Laerte, apareceram em tais publicações”.

No mercado editorial, durante a mesma época, o ocidente começou a descobrir a riqueza e a longa tradição dos mangás japoneses que foram paulatinamente invadindo o ocidente e estabelecendo um diálogo global entre as tendências artísticas de HQs de várias partes do mundo (BAHIA, 2012, p. 345).

A um passo de completar o primeiro centenário, na década de 1990, as histórias em quadrinhos, sobretudo, tiveram uma expressiva receptividade, em linhas gerais, pelo mercado. Agora, as *graphic novels* ganham espaço nas livrarias,

dentre outros estabelecimentos comerciais. Há ainda, neste ciclo, no mundo todo, uma eclosão de mangás, gerando uma disputa efusiva entre americanos e japoneses.

A partir da entrada do segundo milênio, com o advento e a propagação das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação), as histórias em quadrinhos ganharam uma dimensão com mais realismo e sofisticação. Além disso, acentua-se que “[...] no Brasil, incentivadas por programas governamentais de apoio à leitura, várias editoras começaram a publicar grandes clássicos da Literatura para as HQs [...]” (XAVIER, 2017, p. 6).

Embora as histórias em quadrinhos, por meio das *comic books*, ou gibis, tenham feito sucesso entre muitos adolescentes e jovens, aproximando-os cada vez mais da leitura, após o início da Guerra Fria e o término do pós-guerra, instaurou-se um determinado olhar de desconfiança acerca de tal gênero textual. Um psiquiatra alemão, radicado nos Estados Unidos, à época, Fredric Wertham, criou uma campanha, levantando uma espécie de bandeira em relação aos possíveis malefícios das leituras de HQs entre os adolescentes e os jovens norte-americanos.

Baseado nos atendimentos que fazia de jovens problemáticos, o dr. Wertham passou a publicar artigos em jornais e revistas especializadas, ministrar palestras em escolas, participar de programas de rádio e tevê, nos quais sempre salientava os aspectos negativos dos quadrinhos e sua leitura. Generalizando suas conclusões a partir de um segmento da indústria de revistas em histórias em quadrinhos – principalmente as histórias de suspense e terror –, e dos casos patológicos de jovens e adolescentes que tratou em seu consultório, ele investiu violentamente contra o meio, denunciando-o como uma grande ameaça à juventude norte-americana (VERGUEIRO, 2018, p. 11).

Consoante Bahia (2012, p. 342), “Dr. Wertham defendia a ideia de que o sexo e a violência presentes nos quadrinhos impeliam à delinquência, constituindo-se, portanto, em elementos deturpadores da formação dos jovens leitores [...]”.

No ano de 1954, após coletar e reunir suas observações em seu consultório, o psiquiatra publica a obra *Seduction of the innocent* (“A sedução dos inocentes”), que obteve grande visibilidade nos Estados Unidos e, por extensão, em outros países, circunscrevendo durante décadas um olhar regado a preconceitos a respeito do gênero textual história em quadrinhos.

Ainda, acerca de tal década, tendo o Brasil como cerne, Ramos (2017, p. 52) discorre que

[...] muitos associavam a violência e os maus hábitos dos jovens aos conteúdos veiculados nas histórias. Por isso, autoridades ligadas à educação defendiam que os quadrinhos deveriam ser vistos como nocivos à criança. Para se ter uma ideia, eles chegaram a ser proibidos em bibliotecas públicas da cidade de São Paulo.

Assinala-se que, à época, a Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de São Paulo confeccionou uma espécie de parecer de comissão, cuja finalidade era a de fiscalizar todos os conteúdos que constituiriam o acervo literário de bibliotecas e de parques infantis da cidade. “O texto registrava que os quadrinhos constituíam ‘grave e perigoso ônus para o rebaixamento do nível de ensino’. Mais: que geravam preguiça de leitura e de estudo e que configurariam ‘o mais terrível dos problemas sociais’ [...]” (RAMOS, 2017, p. 53).

Curiosamente, até a escritora de perspectiva neosimbolista, da segunda geração modernista (1930-1945), Cecília Meireles, compactuava e partilhava desse olhar preconceituoso em relação às histórias em quadrinhos. “No livro *Problemas da literatura infantil*, de 1951, ela dizia que a presença de figuras era uma inversão do processo da imaginação quando transformada em palavras. Esse seria ‘um dos perigos’, nas palavras dela, a serem assinalados nas histórias em quadrinhos” (RAMOS, 2017, p. 52).

Destaca-se que a sociedade brasileira, durante o decorrer da década de 1950, propagou assiduamente esse discurso preconceituoso.

Pesquisa do Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) realizada em 1954 procurou saber a opinião de moradores de São Paulo e Rio de Janeiro sobre os quadrinhos. A pergunta feita foi esta: ‘Na sua opinião, as histórias em quadrinhos são prejudiciais ou, pelo contrário, são inofensivas à educação das crianças’? Entre os cariocas, 58% atribuíram a elas aspectos negativos. Para os paulistas, a rejeição foi ainda maior, 75%. Ou seja, a maioria da população dos dois estados enxergava males nos quadrinhos (RAMOS, 2017, p. 53).

Ao final da década de 1940, não obstante, houve a criação de um *Comics Code*, por parte de alguns editores norte-americanos, na *Association of Comics Magazine*, a fim de assegurar a docentes e a familiares que as abordagens temáticas das histórias em quadrinhos não interfeririam, tampouco prejudicariam, no desenvolver intelectual e moral de seus discentes e menores.

De acordo com Vergueiro (2018, p. 13),

Infelizmente, esse movimento formal de classificação dos quadrinhos, em vez de colaborar para o aprimoramento do meio como pretendiam seus idealizadores, teve dois efeitos bastante negativos sobre ele. Por um lado,

sob o ponto de vista do mercado, gerou o desaparecimento de grande número de editoras, algumas com propostas bastante avançadas em termos de elaboração de conteúdos temáticos e reconhecimento da produção intelectual de roteiristas e desenhistas, tendo como consequência principal a pasteurização do conteúdo das revistas.

Alemanha, Brasil, França, Grã-Bretanha e Itália, à guisa de ilustração, por meio de representantes científicos, culturais e educativos, criaram, assim como estabeleceram, documentos, para legislar as histórias em quadrinhos.

Wertham, à época, em suma, saiu-se vitorioso quanto ao seu projeto.

Os requisitos para receber o selo de aprovação eram bastante extensos e incluíam, entre outras condições, banir vampiros, lobisomens e zumbis das histórias, além de eliminar as palavras “horror” e “terror” dos títulos a serem publicados. Todas as histórias também tinham que apresentar um final em que o “bem” sempre vencia o “mal” (BAHIA, 2012, p. 342).

Ainda de acordo com Bahia (2012, p. 343),

No âmbito da opinião pública, os quadrinhos sofriam contínuos ataques de uma sociedade sedenta por “limpar” a cultura de massa de influências consideradas degradantes da moral e dos bons costumes (a indústria cinematográfica americana já tinha passado por processo semelhante duas décadas antes). No plano intelectual, o debate acadêmico ficou monopolizado pelas controversas pesquisas do Dr. Wertham.

No território brasileiro, na década de 1950, por meio do *Comic Cody Authority*, instaurou-se a “caça às bruxas” quando os editores sobrepuseram nas revistas um selo aos moldes dos Estados Unidos, além de terem criado um código próprio, que segue anexo:

Figura 14 – Código de Ética dos Quadrinhos – parte I

Código de Ética dos Quadrinhos*

1. As histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais.
2. Não devendo sobrecarregar a mente das crianças como se fossem um prolongamento do currículo escolar, elas devem, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o divertimento dos leitores juvenis e infantis.
3. É necessário o maior cuidado para evitar que as histórias em quadrinhos, descumprindo sua missão, influenciem perniciosamente a juventude ou deem motivo a exageros da imaginação da infância e da juventude.
4. As histórias em quadrinhos devem exaltar, sempre que possível, o papel dos pais e dos professores, jamais permitindo qualquer apresentação ridícula ou desprimorosa de uns ou de outros.
5. Não é permissível o ataque ou a falta de respeito a qualquer religião ou raça.
6. Os princípios democráticos e as autoridades constituídas devem ser prestigiadas, jamais sendo apresentados de maneira simpática ou lisonjeira os tiranos e inimigos do regime e da liberdade.
7. A família não pode ser exposta a qualquer tratamento desrespeitoso, nem o divórcio apresentado como sendo uma solução para as dificuldades conjugais.
8. Relações sexuais, cenas de amor excessivamente realistas, anormalidades sexuais, sedução e violência carnal não podem ser apresentadas nem sequer sugeridas.

Fonte: Vergueiro (2018, p. 14-15).

Figura 15 – Código de Ética dos Quadrinhos – parte II

9. São proibidas pragas, obscenidades, pornografias, vulgaridades ou palavras e símbolos que adquiram sentido dúbio e inconfessável.
10. A gíria e as frases de uso popular devem ser usadas com moderação, preferindo-se sempre que possível a boa linguagem.
11. São inaceitáveis as ilustrações provocantes, entendendo-se como tais as que apresentam a nudez, as que exibem indecente ou desnecessariamente as partes íntimas ou as que retratam poses provocantes.
12. A menção dos defeitos físicos e das deformidades deverá ser evitada.
13. Em hipótese alguma, na capa ou no texto, devem ser exploradas histórias de terror, pavor, horror, aventuras sinistras, com as suas cenas horripilantes, depravação, sofrimentos físicos, excessiva violência, sadismo e masoquismo.
14. As forças da lei e da justiça devem sempre triunfar sobre as do crime e da perversidade. O crime só poderá ser tratado quando for apresentado como atividade sórdida e indigna e os criminosos, sempre punidos pelos seus erros. Os criminosos não podem ser apresentados como tipos fascinantes ou simpáticos e muito menos pode ser emprestado qualquer heroísmo às suas ações.
15. As revistas infantis e juvenis só poderão instituir concursos premiando os leitores por seus méritos. Também não deverão as empresas signatárias deste Código editar, para efeito de venda nas bancas, as chamadas figurinhas, objeto de um comércio nocivo à infância.
16. Serão proibidos todos os elementos e técnicas não especificamente mencionados aqui, mas contrários ao espírito e à intenção deste Código de Ética, e que são considerados violações do bom gosto e da decência.
17. Todas as normas aqui fixadas se impõem não apenas ao texto e aos desenhos das histórias em quadrinhos, mas também às capas das revistas.
18. As revistas infantis e juvenis que forem feitas de acordo com este Código de Ética levarão na capa, em lugar bem visível, um selo indicativo de sua adesão a estes princípios.

Conforme esclarece Vergueiro (2018), A CMAA – Comics Magazine Association of America ou *Associação Americana de Revistas em Quadrinhos*, organização a qual foi atribuída a autoridade pela observância da aplicação do "Código dos Quadrinhos" (*Comic Code Authority*) – foi criada na década de 50 pelas editoras como uma forma de autocensura no conteúdo dos quadrinhos americanos, em resposta a uma recomendação do Congresso e ao clamor moralista insuflado pelo psiquiatra Fredric Wertham, autor do livro *Seduction of the Innocent*. Essa autorregulamentação modificou o conteúdo das revistas, a escolha de cores, temas e palavras. Todas que ostentavam o selo na capa estavam nesse padrão.

De forma gradativa e vagarosa, as HQs instauraram-se, de modo geral, nos materiais didáticos, assim como na sala de aula. De acordo com Vergueiro (2018, p. 20), “Inicialmente, elas eram utilizadas para ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicados por um texto escrito”.

Em princípio, assinala-se que no ambiente escolar houve determinada resistência em relação às HQs, sendo estas consideradas por tal comunidade um gênero textual menor; entretanto, observou-se que, sendo tal gênero textual empregado adequadamente, via de regra, por professores, haveria a possibilidade de resultados satisfatórios no que concerne ao ensino-aprendizagem.

É importante ter em mente que “Os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro [...]” (VERGUEIRO, 2018, p. 27).

Consoante Vergueiro (2018, p. 20),

No Brasil, principalmente após a avaliação realizada pelo Ministério da Educação a partir de meados dos anos de 1990, muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções.

Ainda, de acordo com o pensamento do estudioso supracitado,

[...] não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles (VERGUEIRO, 2018, p. 24).

2.2.3 Popularidade X Aceitação acadêmica



Fonte: Beck (2019, p. 27).

Conquanto sua origem date de muito mais de um século, as histórias em quadrinhos – também chamadas de HQs –, ainda, na atualidade, despertam fascínio em muitos leitores, de diversas faixas etárias e grupos sociais, sendo comumente acessíveis do ponto de vista econômico (se comparadas a outros gêneros textuais propagados pela cultura de massa e pela indústria cultural) e tendo também uma linguagem predominantemente de fácil entendimento. Essas características, a título de exemplo, fazem com que tal gênero continue a despertar sobremaneira o interesse e permita ao variado rol de leitores dar “asas à imaginação” – correspondendo a um molde de ficção no século XX.

Por sua vez, na contemporaneidade, esse gênero textual é altamente veiculado no ambiente digital, sobretudo nas chamadas redes sociais digitais, como o *Facebook*, o *Instagram*, o *Tumblr*, o *Twitter*, o *WhatsApp* e o *YouTube*.

Tendo em vista as redes sociais digitais, assim como sua relação para com os gêneros textuais, levando em conta, no caso, as HQs,

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p. 59).

À vista disso, compete ao ambiente escolar como um todo, com base nessas ferramentas digitais e midiáticas, estimular no alunado um senso crítico-reflexivo em relação ao ensino-aprendizagem.

É possível, por meio da cultura digital, compartilhar, interagir e promover ensino-aprendizagem.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2018, p. 66).

Conforme Xavier (2017, p. 17), “Com o avanço da tecnologia, a sociedade torna-se cada vez mais visual e, com isso, a compreensão da relação palavra-imagem adquire cada vez mais importância [...]”.

Do mesmo modo, Cirne (2000, p. 10) acrescenta e corrobora que “[...] os quadrinhos correspondem a um campo produtivo com moldes específicos, em constantes processos de renovação [...]”.

Quanto à cultura digital,

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 67).

Pode-se dizer, assim, que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) são indícios do que Moacyr Cirne mencionou com relação às histórias em quadrinhos, dado que interferem, de modo geral, de forma impactante na verbo-visualidade destas. Por estarem em outro suporte, isto é, digital, as HQs exigirão, dessa feita, por parte de seus leitores, um olhar apurado e atento. Exigirão uma leitura diferenciada quanto à narrativa, assim como à visualidade.

Desse modo, renovando a nossa maneira de ver determinados discursos e/ou projetos artísticos e literários, reinventando a leitura. E os quadrinhos, mais do que o cinema, mais do que o vídeo (mesmo o vídeo que existe como videoarte), mais do que a televisão, investe na possibilidade de uma leitura radical. E o que vem a ser leitura radical? Aquela leitura que se dá, ao mesmo tempo, de forma múltipla e simultânea, que constrói a sua temporalidade específica no interior da narrativa que, se de um lado é a narrativa proposta pelo autor, do outro é a narrativa mentalmente trabalhada pelo leitor. Sobretudo nos quadrinhos modernos (pensemos em Crepax, em Moebius, em Miller), a leitura se espalha por múltiplas variações formais: está aberto, assim, o espaço significativo para a modificação da linguagem (CIRNE, 2000, p. 25-26).

Esse gênero textual, à guisa de demonstração, dispõe de ferramentas artístico-gráfico-visuais, linguísticas e multissemióticas específicas, que exigirão por parte do público leitor, consoante a BNCC “Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) [...]” (BRASIL, 2018, p. 71).

Em relação também a esses novos veículos de comunicação e de informação, salienta-se que

[...] no universo dos quadrinhos digitais (publicados e distribuídos pela internet), o artista sequencial pode controlar o *timing* e o fluxo da história de formas mais variadas do que as disponíveis para as HQs impressas. Além da progressão quadrinho a quadrinho ou da exibição pré-programada de *slides* que imitam a forma como as histórias impressas são tradicionalmente lidas, o artista pode se valer da propriedade de rolagem eletrônica das páginas, mantendo oculta a ação que vem a seguir e possibilitando a criação de um quadrinho de tamanho potencialmente ilimitado, que pode ser movido em qualquer direção (EISNER, 2010, p. 41).

Deixando, neste momento, um pouco de lado a questão das NTICs, Bahia (2012, p. 341) informa que “No Brasil, as políticas públicas de incentivo à leitura têm exercido um papel decisivo no processo de reavaliação e valorização de narrativas gráficas [...]”.

Quanto a isso, importa dizer que as HQs trazem a chancela e o incentivo de importantes documentos educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Quanto ao último, ressalta-se que desponta no cenário contemporâneo brasileiro em 1996, auxiliando direta e expressivamente no acesso, distribuição, produção e recepção de tal gênero textual (HQs) nas bibliotecas de escolas públicas de todo o Brasil.

De acordo com Ramos (2017, p. 173),

O PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que tem como objetivo compor acervos em escolas de todo o país, selecionou reuniões de tiras já na primeira vez em que passou a incluir quadrinhos entre as obras a serem adquiridas, em 2006. Até então, priorizavam-se apenas conteúdos literários.

Em conformidade com o autor supracitado,

Nessa seleção inicial, foram incluídas as coletâneas de tiras *Pau pra toda obra*, de Gilmar, *Toda Mafalda*, do desenhista argentino Quino, e *Níquel Náusea: nem tudo que balança cai*, de Fernando Gonsales [...]. Na seleção seguinte, realizada em 2008, o processo foi reprisado com a reunião de tiras *A turma do xaxado – volume 2*, de Antonio Cedraz.

Em 2009, houve outras quatro: mais um livro de Fernando Gonsales, *Níquel Náusea: tédio no chiqueiro*; duas coletâneas de Laerte Coutinho, *Suriá: a garota do circo* e *Deus segundo Laerte*; uma reunião de histórias curtas de um dos personagens mais populares do falecido Henfil (1944-1988), compiladas em *A volta da Graúna* (2017, p. 173-174).

Em consonância com Bahia (2012, p. 346), “Em harmonia com os PCN, e seguindo a tendência mundial de valorização das HQs mencionadas acima, o PNBE incluiu em seus editais de seleção a categoria específica de história em quadrinhos a partir de 2006 [...]”.

Além da chancela de aprovação firmada pela equipe técnica do governo federal e pela rede de pesquisadores do CEALE espalhados pelo Brasil e pelo mundo, a inclusão das HQs no acervo do PNBE tem aquecido enormemente a indústria de quadrinhos no país (BAHIA, 2012, p. 347).

Partindo desse pressuposto, assim como outros gêneros da esfera literária, como biografias, contos, crônicas, memórias, novelas, poemas, teatro etc. ocupam espaço de prestígio pelo PNBE, as histórias em quadrinhos também têm seu lugar. E com a chancela e o incentivo deste, tal gênero textual passa a ter tiragens frequentes e maiores do que em uma editora, por exemplo.

Ratifica-se também que o PNBE faz uma seleção criteriosa das obras literárias, que contêm qualidades e propriedades éticas e estéticas. Sendo assim, não é qualquer HQ, ou outro gênero da esfera literária, que é escolhido e propagado pelo programa.

Nas palavras de Bahia (2012, p. 350), “Existem bons e maus livros de histórias em quadrinhos assim como existem bons e maus filmes, músicas, pinturas etc. (daí a importância do trabalho criterioso dos avaliadores e do colegiado do PNBE para a escolha das melhores obras) [...]”.

Dada toda essa importância acerca de tal gênero textual, é fundamental entender, a princípio, que as histórias em quadrinhos, assim como outros gêneros

textuais, constroem sentido e que, a partir dessa construção, vozes sociais desdobram-se através de imagens, palavras, signos e símbolos que as constituem – aqui reside uma das funções e ações sociais do gênero HQs, percebidas ao longo de sua evolução e transformação.

Quanto ao ponto de vista do envolvimento dos leitores com as histórias em quadrinhos, vê-se que “[...] todo criador sabe que um indicador infalível de envolvimento do público é o grau em que este se identifica com os personagens da história [...]” (MCCLOUD, 2005, p. 42).

Não é à toa que, à guisa de exemplificação, personagens como Aline, Calvin, Charlie Brown, Hagar, Mafalda e Menino Maluquinho eternizaram-se, porque, evidentemente, houve algum reconhecimento por parte de seus leitores em relação a tais personagens, seja no comportamento, estilo, ideologia, linguagem, vestuário etc.

Partindo desse pressuposto, assinala-se que:

Figura 16 – O conteúdo e a forma na percepção dos quadrinhos



Fonte: McCloud (2005, p. 180).

Assim sendo, clarifica-se que todas as histórias em quadrinhos apresentarão uma abordagem temática, isto é, versarão sobre determinado assunto (tendo balões de fala, ou não). No que tange ao conteúdo das histórias em quadrinhos, assinala-se que “[...] há sempre, em suas formulações conteudísticas, uma porta aberta para o social, para o poético, para o político, para o filosófico, para o religioso, para o demasiadamente humano, enfim [...]” (CIRNE, 2000, p. 25).

Além da essência, haverá nelas um enquadramento, ou seja, uma moldura.

Quanto à ausência de palavras, Eisner (2010, p. 20) discorre que

As imagens sem palavras, embora aparentemente representem uma forma mais primitiva de narrativa gráfica, na verdade exigem certa sofisticação por parte do leitor (ou espectador). A experiência comum e um histórico de

observação são necessários para interpretar os sentimentos mais profundos do autor.

Em se tratando da compreensão da verbo-visualidade, por parte do público leitor, inerente às HQs, é necessário que haja um compartilhamento de experiências entre autor e leitor.

Portanto, para que sua mensagem seja compreendida, o artista sequencial deverá ter uma compreensão da experiência de vida do leitor. É preciso que se desenvolva uma interação, porque o artista está evocando imagens armazenadas na mente de ambas as partes. O êxito ou fracasso desse método de comunicação depende da facilidade com que o leitor reconhece o significado e o impacto emocional da imagem. Portanto, a competência da representação e a universalidade da forma escolhida são cruciais. O estilo e a adequação da técnica são acessórios da imagem e do que ela está tentando dizer (EISNER, 2010, p. 7-8).

Por se tratar de um texto de caráter de imagem, a HQ, enquanto gênero textual, requer uma relação mais acurada entre leitor e texto. No dizer de Iser (1996, p. 33), em relação a esses tipos de gêneros, especialmente, com bases ficcionais, “Sua apreensão se caracteriza pela divisão Sujeito-Objeto, que se estende a todo campo do conhecimento discursivo [...]”. Faz-se necessário entender que o sentido é o objeto (neste caso, a HQ), e o sujeito, por sua vez, é guiado por uma espécie de quadro de referência em relação a esta. “Se o sentido tem um caráter de imagem, então o sujeito nunca desaparecerá dessa relação [...]” (ISER, 1996, p. 33).

O teórico ainda acrescenta que

Se a princípio é a imagem que estimula o sentido que não se encontra formulado nas páginas impressas do texto, então ela se mostra como o produto que resulta do complexo de signos do texto e dos atos de apreensão do leitor. O leitor não consegue mais se distanciar dessa interação. Ao contrário, ele relaciona o texto a uma situação pela atividade nele despertada; assim estabelece condições necessárias para que o texto seja eficaz. Se o leitor realiza os atos de apreensão exigidos, produz uma situação para o texto e sua relação com ele não pode ser mais realizada por meio da divisão discursiva entre Sujeito e Objeto. Por conseguinte, o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado (ISER, 1996, p. 33-34).

Pode-se dizer que no Brasil os primeiros passos dos estudos acadêmicos em relação às HQs foram um tanto tardios e vagarosos, já que se iniciaram a partir da segunda metade do século XX, mais precisamente ao final da década de 1960, pelo professor José Marques de Melo. Xavier (2017, p. 7) menciona que “Ele coordenou a primeira pesquisa acadêmica sobre quadrinhos no país, fundou a primeira Gibiteca e

instituiu o primeiro núcleo de pesquisas sobre a matéria na Universidade de São Paulo (USP) [...]”.

Outros teóricos acerca de tal área despontam, por sua vez, na década de 1970, como Álvaro de Moya, Antonio Luiz Cagnin, Moacyr Cirne, Sonia Luyten e Waldomiro Vergueiro. Tais estudiosos, dentro e fora do ambiente acadêmico, encontraram acentuados preconceitos e resistências no decorrer dessas duas primeiras décadas.

À vista disso, Cirne (2000, p. 22-23) pondera que

Somente a desinformação criará falsas leituras, falsos questionamentos, falsas perspectivas. Aliás, deixemos claro: a desinformação, seja em relação aos bens estéticos da indústria cultural, seja em relação aos demais discursos artísticos e literários, servirá apenas para gerar preconceitos e/ou desvios ideológicos.

Consoante Eisner (2010, p. IX),

No entanto, por motivos relacionados principalmente ao uso, à temática e ao público-alvo presumido, a arte sequencial foi ignorada por muitas décadas como forma digna de discussão acadêmica. Embora cada um dos seus elementos mais importantes – tais como edição de arte, o desenho, a caricatura e a criação escrita – tenham merecido consideração acadêmica isoladamente, sua combinação única tem recebido um espaço bem pequeno (se é que tem recebido algum) no currículo literário e artístico. Creio que tanto o profissional como o crítico são responsáveis por isso.

Ainda assim, tais pesquisadores deram continuidade com seus estudos e, na segunda metade da década de 1990, encontraram alicerce e respaldo com a gênese e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

De acordo com Ramos (2017, p. 181),

Os quadrinhos foram ignorados no campo educacional brasileiro ou usados de forma esporádica, acanhada e limitada durante quase todo o século XX. Somente nos anos finais desse século, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em dezembro de 1996, é que o cenário começou a ser modificado.

No dizer de Xavier (2017, p. 8),

Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (MEC, 1997), começou a ser valorizado um ensino de língua que privilegia o trabalho com a mais variada gama de gêneros discursivos. Nesse cenário, as histórias em quadrinhos, antes uma leitura depreciada pela escola, ganharam espaço na sala de aula, além de serem incluídas em materiais didáticos, exames nacionais e vestibulares.

Para Ramos (2017, p. 181),

Os reflexos da LDB começaram a ser sentidos no ano seguinte. Em 1997, o governo federal divulgou os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*), que propunham uma releitura dos conteúdos pedagógicos a serem trabalhados no ensino básico brasileiro. No ensino fundamental II, o documento referente à língua portuguesa menciona as charges e as tiras como dois dos “gêneros privilegiados” a serem trabalhados para leitura e linguagem escrita.

Quanto ao Ensino Médio,

O primeiro documento público, com data de 2000, não faz nenhuma menção explícita às histórias em quadrinhos ou a alguma de suas diversas formas de manifestação. Isso ocorreu somente depois, nos chamados PCN+, que traziam orientações complementares aos parâmetros. Segundo o documento, embora o conteúdo fosse voltado para a área de linguagem, códigos e suas tecnologias, as propostas servem para a escola como um todo (RAMOS, 2017, p. 181).

Com ancoragem no autor supracitado, salienta-se que os PCN+, no decorrer do documento, mencionam cinco vezes os quadrinhos. Contudo, das cinco menções, destaca-se que três estão baseadas no ensino de língua estrangeira. Além disso, equivocadamente, veem a palavra “quadrinhos” como gênero textual.

Depois de anos, mais precisamente em 2006, o governo federal confecciona e compartilha outro documento educacional, “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”.

No volume dedicado a Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, a palavra “quadrinhos” é mencionada em três situações: na seção sobre formação do leitor, registrando que se espera do aluno que conclui o ensino fundamental uma capacidade de compreensão de textos de maior complexidade (os quadrinhos seriam um deles); no domínio das artes visuais, que compõem as chamadas outras linguagens; como reflexo visual da construção de uma cultura própria do jovem (RAMOS, 2017, p. 182).

No dizer de Cirne (2000, p. 173-174),

[...] é importante marcar o lugar dos estudos quadrinísticos no interior de estudos acadêmicos, desde que estejam comprometidos com o real e o social. Até para que o preconceito cultural e intelectual contra seus discursos, sobretudo na área dos estudos literários seja pulverizado por leituras acadêmicas e/ou não-acadêmicas da melhor qualidade.

Como se viu, durante muito tempo as histórias em quadrinhos foram tidas pela cultura de massa e pela indústria cultural como o “patinho feio”, se comparadas a outros gêneros textuais enquadrados na chamada “nata” da Literatura.

2.2.4 Linguagem

A princípio, é considerável assinalar que os quadrinhos possuem uma linguagem que lhes é própria, sendo composta por códigos específicos, de natureza histórico-social.

É fundamental elencar, a título de demonstração, alguns dos múltiplos elementos que compõem a linguagem dos quadrinhos, a saber: balões, caricatura, composição, dispositivos, drapejamento, formação, gravidade, impressão, luz, objetos, perspectiva, sombra, dentre outros. Contudo, neste momento, faz-se importante frisar que, nesta seção, apenas alguns elementos serão delineados, não desmerecendo, evidentemente, os demais.

Assim sendo, quanto ao processo de confecção das histórias em quadrinhos, o autor basicamente iniciará suas obras a partir da seleção e da sistematização de alguns elementos essenciais às HQs, como composição, desenho e narratividade, que, por sua vez, contêm peculiaridades específicas.

Em um primeiro olhar, é fundamental que o público leitor consiga captar os elementos supracitados, a fim de “[...] ter domínio da linguagem utilizada. Sem isso, a construção do sentido poderá ficar comprometida [...]” (RAMOS, 2017, p. 118).

Conforme Moacy Cirne (2000, p. 144),

Afinal, a expressão artística de um quadrinho bem realizado não está apenas no desenho otimamente composto, acadêmico ou não; **antes está, a par de sua temática, no agenciamento narrativo, fundado nos cortes que apontam para a articulação semântica entre as imagens** [grifo nosso].

Um grande desafio, senão o maior, por parte do autor de histórias em quadrinhos, em relação ao público leitor, é “[...] prender a atenção do leitor e ditar a sequência que ele seguirá na narrativa [...]” (EISNER, 2010, p. 40).

Em outras palavras, é acertar nos recursos, a fim de que o olhar do leitor não se desvie e/ou se disperse. Um desses recursos, para que não haja desvio e/ou distração, é a introdução, isto é, a primeira página da HQ. Para Eisner (2010, p. 64), “Ela é um trampolim para a narrativa, e, para a maior parte das histórias, estabelece um quadro de referência [...]”. Se bem e corretamente aplicada, a primeira página “captura” o leitor, convidando-lhe a “mergulhar” no universo da narrativa quadrinística. É importante sublinhar que “As páginas são a constante na narrativa da revista de quadrinhos. Elas deverão ser trabalhadas logo que a história estiver solidificada [...]” (EISNER, 2010, p. 65).

Também de acordo com o teórico supracitado, “É preciso ter em mente que, quando o leitor vira uma página, ocorre uma pausa. Isso permite uma mudança de tempo, um deslocamento de cena, uma oportunidade de controlar a atenção do leitor [...]” (EISNER, 2010, p. 65).

A questão é enfatizar o elemento ou a ação principal colocando-os na área em que se concentra a atenção. O quadrinho é uma forma geométrica e tem um ponto focal em que o olhar do leitor se concentra primeiro, antes de prosseguir e absorver o resto da cena. Cada quadrinho tem o próprio ponto focal, que depende do seu formato (EISNER, 2010, p. 164).

2.2.4.1 Formatos: quadro ou requadro, metaquadrinho ou superquadrinho

No âmbito dos quadrinhos, outro recurso que merece atenção é o quadro ou requadro, que, esteticamente, abarca o campo visual do leitor, impedindo, assim, sua “fuga”. Deve-se frisar, além disso, que a ausência do quadro ou requadro indica noção espacial ilimitada.

O formato (ou ausência) do requadro dá a ele a possibilidade de se tornar mais do que apenas um elemento do cenário em que a ação se passa: ele pode passar a fazer parte da história em si. Pode expressar um pouco da dimensão do som e do clima emocional em que ocorre a ação, assim como contribuir para a atmosfera da página como um todo (EISNER, 2010, p. 45).

Entende-se que a finalidade do quadro ou requadro não é a de tecer apenas um campo visual, pelo contrário, sua intenção é a de ampliar ao máximo o grau de envolvimento do público leitor em relação à narrativa, tal como, a título de exemplo, uma encenação teatral em que os atores inter-relacionam-se para com a plateia, em lugar de atuar defronte dela. O requadro está atrelado à narrativa, assim como ao tamanho da página.

Eisner (2010, p. 48), tendo como cerne o requadro, informa que “Além de acrescentar à narrativa um nível intelectual secundário, ele procura lidar com outras dimensões sensoriais além da visão [...]”.

Enquanto *layout*, isto é, configuração, o requadro pode atuar, ao lado da narrativa, na interpretação da história em quadrinho. Há uma abundância de formatos no universo das HQs, nomeadamente, os *close-up*, traçados compridos, denteados, em formato de nuvem, grossos, oblongos etc.

Além do requadro, há o chamado metaquadrinho ou superquadrinho, que consiste na ocupação de uma página inteira.

2.2.4.2 Perspectiva

Pode-se comparar, analogamente, a arquitetura de um quadrinho à elaboração de um vitral, devendo ter como base, fundamentalmente, dois elementos: a disposição e a perspectiva.

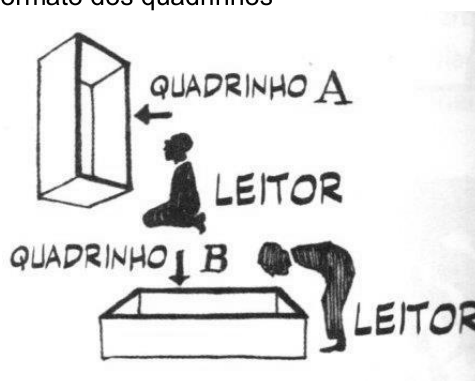
Outrossim, “Devem-se considerar primordialmente o fluxo da narrativa e as convenções-padrão de leitura. Em seguida virá a preocupação com o tom, a emoção e o *timing*. A decoração ou a inovação no arranjo entram em jogo apenas depois de solucionados todos esses fatores [...]” (EISNER, 2010, p. 90).

Dentro de uma HQ, é basilar a função da perspectiva, já que esta “[...] deve ser a de manipular a orientação do leitor para um propósito que esteja de acordo com o plano narrativo do autor [...]” (EISNER, 2010, p. 92). Acrescenta-se a isso outra função: “[...] a manipulação ou produção de estados emocionais variados no leitor [...]” (EISNER, 2010, p. 92).

Em outros termos, o ângulo que o leitor tem, em dado momento, em relação à cena de uma história em quadrinho, pode impactar e interferir clara e profundamente em sua interpretação, evocando e surtindo-lhe sensações e/ou sentimentos diversos. Nesse sentido, ao admirar uma ação em uma posição superior, há um conceito de afastamento. Em contrapartida, ao apreciá-la em uma posição inferior, tem-se uma ideia de miudeza. Por seu turno, uma moldura apertada traz à baila uma noção de cerceamento, enquanto uma quadratura mais expandida traz à luz uma sensação de espaçamento.

Quanto a tudo isso, Eisner (2010, p. 92) afirma que “O formato do quadrinho em combinação com a perspectiva provoca essas reações porque somos receptivos ao ambiente [...]”.

Figura 17 – A perspectiva no formato dos quadrinhos



Fonte: Eisner (2010, p. 92).

2.2.4.3 Realismo

Ao elemento perspectiva está atrelado outro fator: o realismo.

Conforme a imagem acima, pertencente à subseção anterior, observa-se que o plano do *design* projetado ao nível do olhar do leitor acentua o grau de realismo inerente à narrativa.

Quanto a esse elemento, artista e escritor assumem tamanha responsabilidade e risco, dado que, geralmente, ao comprarem uma HQ os leitores serão seduzidos pela “embalagem” desta, “[...] pois o primeiro julgamento feito sobre qualquer revista de quadrinhos é centrado no trabalho artístico: estilo, qualidade e técnica [...]” (EISNER, 2010, p. 93).

Às vezes, há ocorrências de narrativas e de realismos autônomos e até mesmo dissociados, já que as preocupações com os atributos artísticos são maiores do que com o próprio plano narrativo.

2.2.4.4 Gestos e posturas

Outros aspectos relevantes no universo linguístico das histórias em quadrinhos são os gestos e as posturas.

“A gestualidade é a representação das expressões faciais e corporais (modo de ser comportar, de se vestir, de andar, de falar etc.) que podem definir o estado de espírito, os movimentos, a personalidade do personagem etc.” (XAVIER, 2017, p. 15).

A estudiosa Xavier (2017, p. 15) aponta que “A expressão corporal também pode ser utilizada para exprimir, além dos movimentos, um estado de ânimo ou personalidade [...]”.

Para Eisner (2010, p. 104), “Na arte dos quadrinhos, o artista deve desenhar com base nas suas observações pessoais e no inventário de gestos comuns e compreensíveis para o leitor. Na verdade, o artista deve trabalhar a partir de um ‘dicionário’ de gestos humanos [...]”.

Pode-se dizer que seria praticamente impossível catalogar visualmente todos os gestos, assim como todas as posturas, de toda a humanidade. Entretanto, no universo das HQs, faz-se considerável uma demonstração, bem como uma sondagem entre tais gestos e posturas em relação à narratividade.

Quanto a tais gestos e posturas presentes nas histórias em quadrinhos, Eisner (2010, p. 112-113) traz as seguintes definições:

Um GESTO, geralmente quase idiomático de uma região ou cultura, tende a ser sutil e limitado a um âmbito restrito de movimentos. Em geral, a posição final é a chave do significado. O processo de seleção é, nesse caso, restrito ao contexto dentro de uma sequência. Deve expressar claramente o significado pretendido. O leitor deve concordar com a seleção. O leitor decide se a escolha é adequada.
Uma POSTURA é um movimento selecionado de uma sequência de momentos relativos a uma única ação.

2.2.4.5 Anatomia e expressões faciais

Além dos gestos e das posturas, deve-se considerar também no universo das histórias em quadrinhos a anatomia e a expressão faciais.

Nas HQs, a parte corporal que aviva maior atenção e envolvimento por parte do público leitor é a cabeça (ou rosto).

De acordo com Eisner (2010, p. 114), “É a parte do corpo com a qual o leitor está mais familiarizado. O rosto, é claro, também dá sentido à palavra escrita. Seus gestos são mais sutis do que os do corpo, porém mais prontamente compreendidos. Também é a parte mais individual do corpo [...]”.

É de suma importância que dentro das histórias em quadrinhos haja um diálogo coeso e coerente entre anatomias e expressões faciais, gestos e posturas corporais.

2.2.4.6 Verbo-visualidade

Dentro do âmbito das HQs, a arte sequencial e a escrita estão intrinsecamente ligadas.

Particularmente, uma HQ é confeccionada por um único artista, isto é, descrita e desenhada apenas por um profissional.

Além disso, no domínio das histórias em quadrinhos, através da arte sequencial, será o autor que conduzirá a imaginação do leitor; em outras palavras, o autor imagina a cena pelo leitor.

No dizer de Eisner (2010, p. 127), “Uma vez desenhada, a imagem torna-se um enunciado preciso que permite pouca ou nenhuma interpretação adicional [...]”.

Consoante Cirne (2000, p. 150),

[...] a leitura de uma HQ pode ser organizada *psicologicamente* em função de um dado agrupamento de imagens (os *blocos*, enfim) ou mesmo de um agrupamento de cores (igualmente, agenciadoras de *blocos*). Os quadrinhos, por uma exigência semiótica, impõem uma leitura dinâmica e simultânea.

Por se tratar de um canal predominantemente visual, é evidente que nas HQs o viés artístico tende a conquistar e seduzir o leitor em primeiro lugar se comparado à narrativa.

Isso induz o artista a concentrar suas habilidades no estilo, na técnica e em recursos gráficos que têm como propósito deslumbrar o olhar. A receptividade do leitor ao efeito sensorial e, muitas vezes, a valorização desse aspecto reforçam tal preocupação e estimulam a proliferação de atelas da arte que produzem páginas de arte absolutamente deslumbrantes sustentadas por uma história quase inexistente (EISNER, 2010, p. 128).

De acordo com Eisner (2010, p. 7),

Ao longo do século XX, os artistas que lidavam com a arte de contar histórias destinadas ao público de massa procuraram criar uma *Gestalt*, uma linguagem coesa que servisse de veículo para a expressão de uma complexidade de pensamentos, sons, ações e ideias em uma disposição em sequência, separada por quadros. Essa iniciativa ampliou as possibilidades da imagem simples. No processo, desenvolveu-se a forma de arte narrativa moderna que chamamos de histórias em quadrinhos e que os franceses chamam de *bande dessinée*.

No dizer de Scott McCloud (2005, p. 47), “[...] palavras, imagens e outros ícones são o vocabulário da linguagem chamada história em quadrinhos [...]”. Quanto à mescla entre imagens e palavras, concebida em tal gênero textual, é oportuno salientar:

No interior da narrativa a união desses sistemas signícos muitas vezes pode gerar um fator de redundância na relação texto/imagem uma vez que o texto pode descrever exageradamente algo que a imagem já significa. Por outro lado, dependendo do que a narrativa pede, muitas vezes a relação texto/imagem pode – e deve – possuir significados diferenciados. Um exemplo se dá quando o narrador descreve um acontecimento e a imagem nos mostra outro, ou seja, dois acontecimentos construídos concomitantemente por linguagens diferentes, em uma mesma narrativa (COSTA, 2009, p. 02).

Acentua-se, de acordo com Xavier (2017, p. 16), que “A reprodução da língua falada é um dos mecanismos utilizados pelos quadrinhos para aproximá-lo ao máximo da realidade, dando a sensação de que os personagens são ‘vivos’”. Apesar disso, destaca-se que na HQ a ação está nas imagens – estas contarão a narrativa

ao leitor. “[...] nas narrativas verbo-visuais, as imagens são fornecidas visualmente pelo narrador, que parte de uma construção objetiva de mundo para realizar uma construção subjetiva de mundo [...]” (XAVIER, 2017, p. 17).

2.2.4.7 Balões de fala

É natural pensar que a linguagem das HQs se restringe apenas à mescla entre texto/imagem; entretanto, outros mecanismos também auxiliam nas narrativas quadrinísticas.

Os balões, a título de exemplo, podem atuar como marcadores de diálogos e/ou de pensamentos em tais narrativas.

Para Xavier (2017, p. 12), “No balão, são expressas as falas e pensamentos dos personagens, com forma semelhante a um círculo com um apêndice apontando para o personagem que está falando; equivale a um ‘eu digo que’”.

É essencial ter em foco que a estética (formato) dos balões sob hipótese alguma pode ser ignorada, uma vez que se trata de um recurso com especificidades e que pode denotar sensações e/ou sentimentos.

Eisner (2010, p. 24) pondera que:

O balão é um recurso externo. Ele tenta captar e tornar visível um elemento etéreo: o som. A disposição dos balões que cercam a fala – a sua posição em relação um ao outro, ou em relação à ação, ou a sua posição em relação ao emissor – contribui para a medição do tempo. Eles são disciplinares, na medida em que requerem a cooperação do leitor. Uma exigência fundamental é que sejam lidos numa sequência determinada para que se saiba quem fala primeiro. Eles se dirigem à nossa compreensão subliminar da duração da fala.

2.2.4.8 Onomatopeias

Assim como os balões, há os recursos onomatopaicos, cuja função é representar a emissão de sons. Além do mais, “[...] as onomatopeias não são simples representações sonoras, elas se transformam graficamente naquilo que descrevem [...]” (XAVIER, 2017, p. 14).

No que tange às onomatopeias, Ramos (2017, p. 121) aponta que “[...] é necessário registrar que elas podem também exercer outras funções na composição da história, a depender da situação em que forem inseridas [...]”.

Sublinha-se que as ferramentas onomatopaicas podem localizar-se dentro e/ou fora de um balão, mas, de acordo com Xavier (2017, p. 14), “[...] é comum que elas normalmente apareçam independentemente dele, principalmente nos mangás [...]”.

2.2.4.9 Apêndice, rabicho ou rabinho

Apêndice, rabicho ou rabinho “[...] é o nome dado à cauda do balão que, normalmente, aponta para a boca do personagem que está falando [...]” (XAVIER, 2017, p. 13).

Acerca desse mecanismo, Xavier (2017, p. 13) assinala que “O modelo tradicional tem apenas um apêndice, mas um balão pode ter mais de um apêndice – os balões uníssonos –, quando a fala é pronunciada simultaneamente por mais de um personagem [...]”.

Todos esses mecanismos possuem especificidades que podem atuar na/sobre (a) construção de sentido da narrativa quadrinística. Do mesmo modo, não se deve descartar, sob hipótese alguma, a plasticidade das palavras dentro dos balões – cores, espessuras, formas e tamanhos, já que podem demarcar sentido.

Apesar de esses mecanismos terem relevância nas HQs, “[...] a relação texto/imagem não é primordial visto que podem existir HQs apenas com imagens. Os demais elementos como os balões podem ou não ser utilizadas na narrativa [...]” (COSTA, 2009, p. 3).

Ainda,

O conteúdo é a fala ou o pensamento do personagem, que pode ser representado tanto na linguagem verbal, por meio de palavras, quanto na não verbal, por meio de imagens e símbolos (ponto de interrogação, exclamação, reticências, figuras e outros sinais). Neste último caso, temos a evocação de imagens mentais (pensamentos visualizados) que podem combinar-se ao texto, como se formassem um enigma, como é o caso das falas ofensivas e dos xingamentos (XAVIER, 2017, p. 13).

No que tange ao estilo da linguagem das HQs, pode-se inferir que a elipse é quase uma marca prototípica desta, e, devido à sua natureza, seus leitores são obrigados, à vista disso, a imaginar e a pensar.

2.2.4.10 Espaço e tempo

Já em relação ao tempo e espaço, McCloud (2005) acentua que “[...] a duração do tempo e as dimensões do espaço são definidas mais pelo conteúdo do quadro do que pelo quadro em si [...]” (MCCLOUD, 2005, p. 99).

Para o autor, “[...] quando aprendemos a ler quadrinhos, aprendemos a perceber o tempo espacialmente, pois, nas histórias em quadrinhos, tempo e espaço são uma única coisa [...]” (p.100).

Figura 18 – Forma e tempo na percepção dos quadrinhos



Fonte: McCloud (2005, p. 101).

Acerca disso, Eisner (2010, p. 30) alega que

O número e o tamanho dos quadrinhos também contribuem para marcar o ritmo da história e a passagem do tempo. Por exemplo, quando é necessário comprimir o tempo, usa-se uma quantidade maior de quadrinhos. A ação então se torna mais segmentada, ao contrário da ação que ocorre nos quadrinhos maiores, mais convencionais. Ao colocar os quadrinhos mais próximos uns dos outros, lidamos com a “marcha” do tempo no seu sentido mais estrito.

Já segundo Eisner (2010, p. 24),

É essa dimensão da compreensão humana que nos habilita a reconhecer e compartilhar emocionalmente a surpresa, o humor, o terror e todo o âmbito da experiência humana. É nesse teatro da nossa compreensão que o narrador gráfico exercita a sua arte. No cerne do uso sequencial de imagens com o intuito de expressar a passagem do tempo está o caráter compartilhado da sua percepção. Mas para expressar o *timing*, que é o uso dos elementos do tempo para a obtenção de uma mensagem ou emoção específica, a disposição dos quadrinhos passa a ser elemento fundamental.

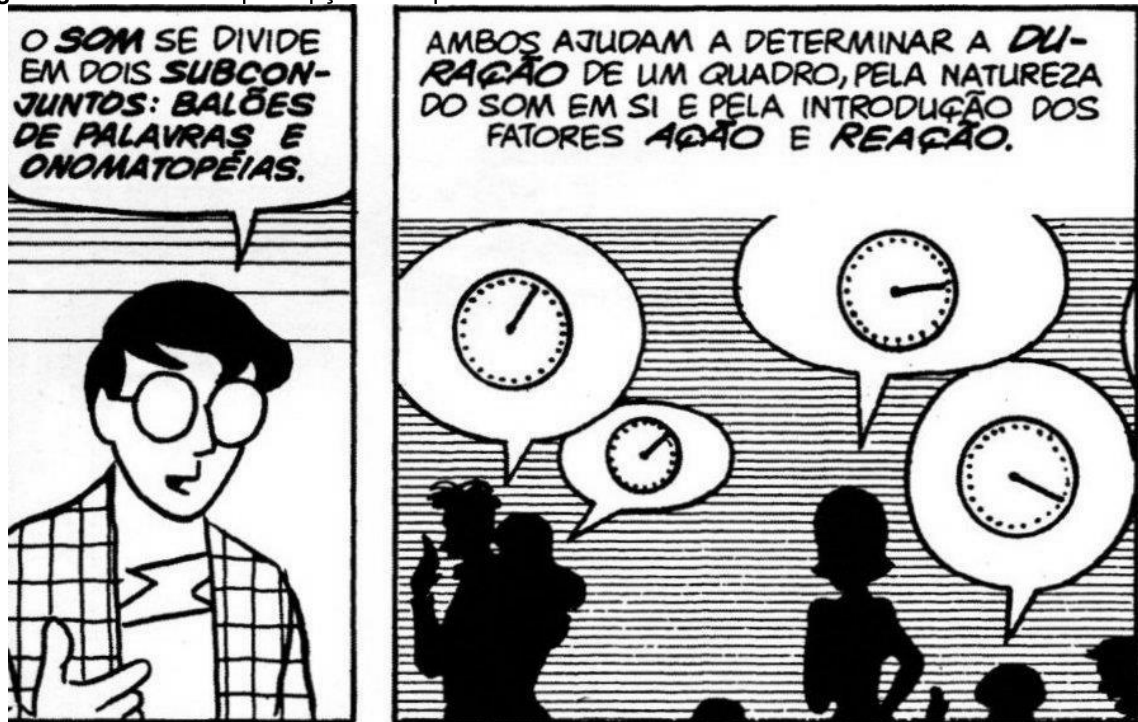
Para o mesmo autor,

Uma história em quadrinhos torna-se “real” quando o tempo e o *timing* passam a ser componentes ativos da criação. Na música ou em outras

formas de comunicação sonora, em que se consegue ritmo ou “cadência”, isto é feito com extensões reais de tempo. Nas artes gráficas, essa sensação é expressa por meio do uso de ilusões e símbolo e do seu ordenamento (EISNER, 2010, p. 24).

Considera-se razoável, conforme o teórico, que “[...] o tempo nos quadrinhos geralmente nos leva a um desses dois assuntos: som e movimento” (2005, p. 116). É importante, didaticamente, ressaltar que

Figura 19 – O som na percepção dos quadrinhos



Fonte: McCloud (2005, p. 116).

Além disso,

Figura 20 – O movimento na percepção dos quadrinhos



Fonte: McCloud (2005, p. 116).

No elucidar de Xavier (2017, p. 15),

A representação do movimento é um recurso utilizado para sugerir a velocidade (linhas retas, vestígios de estradas, colunas de pó), a trajetória dos objetos (linhas retas, curvas), tremor (imagem duplicada), espaço percorrido (pegadas) etc.

2.2.4.11 Leitura

Em linhas gerais, o que determinará a identificação de uma HQ, enquanto gênero textual, será sua sequência imagética que, por conseguinte, em sua totalidade, desembocará na construção de sentido.

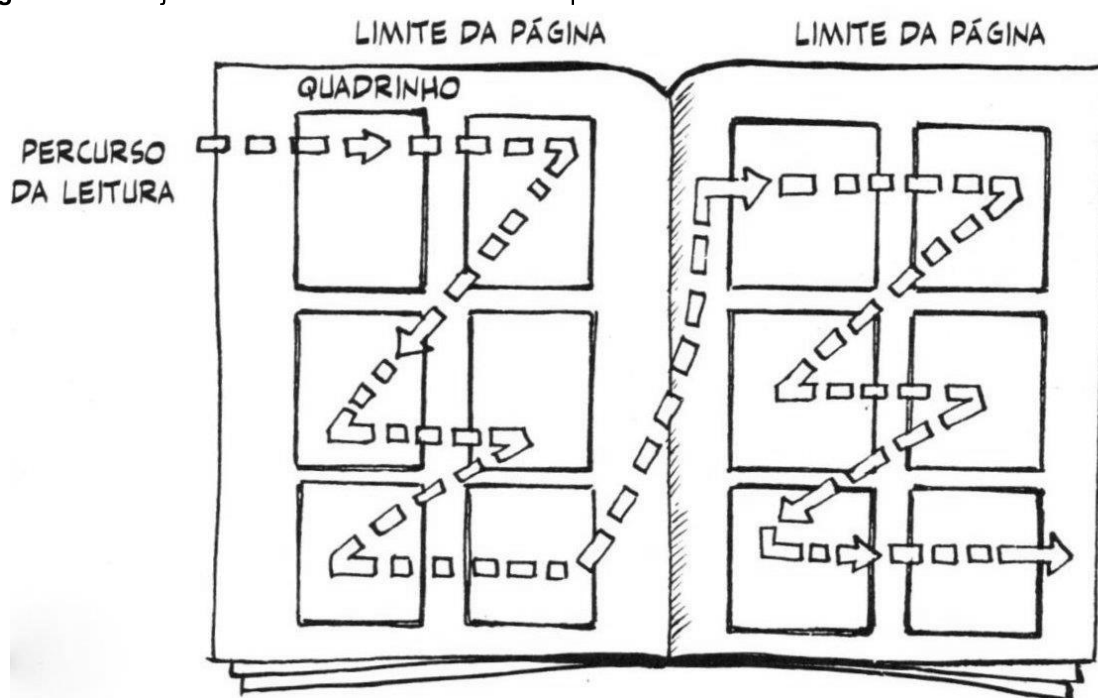
Não é à toa que ao realizarmos a leitura de uma narrativa quadrinística, paisagisticamente, a direção ocorrerá da esquerda para a direita, assim como de

cima para baixo. Isso é uma convenção cultural, até porque, de acordo com Vergueiro (2018, p. 32),

A sucessão de vinhetas será, no mundo ocidental, organizada no sentido da leitura do texto escrito, ou seja, do alto para baixo e da esquerda para a direita (nos países asiáticos, essa representação ocorrerá da direita para a esquerda, acompanhando a leitura das escritas japonesa e chinesa, por exemplo), o que permitirá o entendimento da mensagem.

Para fins de ilustração, Eisner delinea visualmente o trajeto da leitura de uma história em quadrinho, no mundo ocidental.

Figura 21 – Trajeto de leitura de uma história em quadrinhos



Fonte: Eisner (2010, p. 42).

Dessa feita, observa-se, em resumo, que a HQ esteticamente é dividida em planos geométricos que seguem uma sequência encadeada de fatos vinculados a determinado contexto – quanto a esse aspecto, pode-se relacioná-la a semioses tecnológicas, como o cinema e os desenhos animados.

De imagem em imagem, de corte em corte, de desenho em desenho, os quadrinhos – decompostos, fragmentados, divididos, num primeiro olhar – logo se “arranjam”, logo se “compõem” exatamente a partir de uma leitura pulsante e multiplicadora: o olhar que se volta para esta ou aquela dada estória, para esta ou aquela dada aventura, o faz tendo em vista uma *possível e real continuidade*, para além de qualquer gestual “congelado”, para além de qualquer signo “petrificado” no tempo e no espaço (CIRNE, 2000, p. 173).

Além disso, torna-se nítido, como já mencionado, o emprego de balões de diálogos e de imagens, geralmente simultâneos; todavia, destaca-se que há determinadas HQs que fazem uso exclusivamente de conteúdo não verbal. Observa-se, ademais, que a linguagem informal é de uso corrente nessas narrativas “enquadrinhadas”; amalgamado a isso, há a predominância de gírias, interjeições, onomatopeias, reduções vocabulares, siglas etc. Ainda, tal gênero textual utiliza-se de cores e de formas em seus planos, propiciando aos leitores maior deslumbramento e magnetismo.

As histórias em quadrinhos, como uma inovação da forma de narrativa gráfico-visual, estabelecem em sua construção elementos como: ação, espaço, personagens e tempo, emprega, portanto, uma série de fatores para encenar a fala. Possuem em seu conteúdo a linguagem não verbal (desenhos) e a verbal (texto), destarte, resulta-se em linguagem mista.

Quanto ao amálgama entre ambas as linguagens, Eisner (2010, p. 2) aponta que

As histórias em quadrinhos apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da história em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual.

Tendo em vista isso, concorda-se com Eisner (2010) que acredita que os quadrinhos empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis. “Quando são usados vezes e mais vezes para expressar ideias semelhantes, tornam-se uma linguagem – uma forma literária, se se preferir. E é essa aplicação disciplinada que cria a ‘gramática’ da arte sequencial [...]” (EISNER, 2010, p. 2). Essa repetição é o que permite dizer, entre outras razões, que o gênero textual história em quadrinhos possui uma linguagem relativamente fácil.

“Outro recurso próprio da linguagem dos quadrinhos são as metáforas visuais, formas gráficas usadas para indicar sentimentos ou ideias por meio de imagens [...]” (RAMOS, 2017, p. 122).

Dentre todos os recursos mencionados exaustivamente até o presente momento, importa assinalar que, em todo o decorrer do século XX, a chamada arte sequencial veiculou-se em revistas de quadrinhos, em suportes impressos ou até mesmo em tiras de jornais. “Hoje, a prática dos quadrinhos ainda exige que se saiba

preparar a arte para impressão. A obra do artista deve ser reproduzível, e é o editor quem determina o método de publicação: impresso, *on-line* ou ambos [...]” (EISNER, 2010, p. 165).

Atualmente, de forma genérica, mas não empobrecedora, a difusão, assim como a propagação, dos gêneros quadrinísticos dá-se em formato digital em disco, em papel, na forma de vídeo ou *on-line*.

2.2.5 O gênero tirinhas em quadrinhos

2.2.5.1 História em quadrinhos X tirinhas em quadrinhos



Fonte: Beck (2019, 40).

A princípio, a fim de que compreendamos um pouco sobre o gênero textual tirinhas em quadrinhos, é de elementar importância que entendamos que há uma diferenciação entre os termos “história em quadrinhos” e “tirinhas”.

Conforme Vitor Nicolau (2013, p. 17),

A tirinha é uma narrativa isolada de um todo, apresentada em uma sequência de três ou quatro quadros e tem a sua contextualização com a vida cotidiana. Elas são idealizadas para existir desta maneira, diferentemente das histórias em quadrinhos, que se apresentam roteirizadas, narradas e diagramadas em páginas ou revistas.

Assim sendo, é fundamental que entendamos que as tirinhas em quadrinhos, ao contrário das histórias em quadrinhos, reagem, muitas vezes, instantaneamente ao contexto sócio-político-cultural.

Historicamente, pelo mundo afora, o gênero textual tirinhas em quadrinhos já existe há mais de cem anos.

Consoante Nicolau (2013, p. 30),

No Brasil, as primeiras produções de tirinhas veiculadas em jornal são creditadas a Maurício de Sousa com as histórias do cãozinho *Bidu*, em 1959, publicadas na Folha de S. Paulo. Depois do sucesso das tirinhas do

Bidu, Maurício desenvolveu uma legião de personagens como *Mônica*, *Cebolinha*, *Cascão*, *Magali*, entre outros, que ganharam autonomia em revistas próprias.

De acordo, ainda, com o mesmo autor, “No Brasil, a partir da década de 1970, elas trouxeram consigo um conteúdo de crítica política, retratando com uma aguçada ironia os paradoxos da sociedade da época [...]” (NICOLAU, 2013, p. 36).

Na produção de tirinhas em quadrinhos, no Brasil, podemos destacar alguns nomes, como o trio Angeli, Glauco e Laerte.

Se compararmos, no Brasil, os estudos das histórias em quadrinhos em relação às tirinhas em quadrinhos, notaremos que aquelas têm um prestígio maior se comparadas a estas, cujos estudos ocorrem de forma gradativa e vagarosa.

2.2.5.2 Tira ou tirinha?



Fonte: Beck (2019, p. 95).

Inicialmente, assinala-se que dentro do sistema dos quadrinhos deparamo-nos com a seguinte problemática: “tira” ou “tirinha”? Antônimas ou sinônimas? Se antônimas, quais as distinções? Se sinônimas, por quê?

Conforme Paulo Eduardo Ramos (2017, p. 36), jornalista e professor do Departamento de Letras, da Universidade Federal de São Paulo, “[...] tanto faz, as duas palavras são de uso corrente no país para se referir a essa forma de produção de história em quadrinhos [...]”.

Partindo da premissa proferida pelo autor, pode-se chegar à conclusão de que o par de palavras pertence ao mesmo campo semântico. Contudo, tal pressuposto ainda não é capaz de dar conta daquilo que fora citado.

A palavra “tirinha”, em princípio, de forma descontextualizada, com base no sufixo diminutivo “-inha”, pode trazer à baila uma ideia de fragmentação ou até mesmo de pequenez, podendo, portanto, denotar uma ideia de pejoratividade.

Consoante Ramos (2017, p. 39),

O que se percebe é que a palavra “tirinha” começou a se popularizar neste século. Um dos motivos possíveis disso deve ser creditado à internet e à forma como autores, leitores e editores passaram a se referir a esse formato de produção de história em quadrinhos. Materiais didáticos, documentos oficiais relacionados ao ensino e produções acadêmicas, que também registram o termo “tirinha”, parecem refletir esse uso difundido virtualmente.

Em síntese, de acordo com as ideias do autor supracitado, na prática, tanto a palavra “tira” quanto a palavra “tirinha” são sinônimas.

De acordo com o autor,

Há, no entanto, outros motivos que podem ser apontados para essa popularização rápida do termo “tirinha”, como o fato de haver uma pluralidade de expressões para se referir às tiras no país. Tantas maneiras acabam por dificultar a escolha de apenas uma das formas (RAMOS, 2017, p. 39).

Partindo desse pressuposto, há, no sistema dos quadrinhos, no que tange às tiras ou tirinhas, uma pluralidade de nomenclaturas, a saber: tira, tira cômica, tira de humor, tira de quadrinhos, tira de jornal, tira diária, tira em quadrinhos, tira humorística, tira jornalística, tirinha, tirinha cômica, tirinha de jornal, tirinha diária, tirinha de humor, tirinhas em quadrinhos, tirinha humorística.

Ressalta-se, ainda, aquelas que veiculam no ambiente digital, através de *sites* de pesquisa e/ou de redes sociais digitais, como o *Facebook*, o *Instagram*, o *Tumblr*, o *Twitter*, o *WhatsApp*, o *Youtube*, dentre outros. Em tais ambientes, há também um rol de nomenclaturas, tais como: tiras/tirinhas digitais, tiras/tirinhas virtuais, webtiras/webtirinhas.

No tocante ao universo dos quadrinhos, em conformidade com Paulo Ramos (2017, p. 40),

Se o foco estiver nos elementos humorísticos, opta-se pelos termos *cômica*, *de humor*, além da já citada *humorística*. Se o olhar for na linguagem utilizada, *quadrinhos* ou *em quadrinhos*. Caso o interesse esteja no local de veiculação, *jornalística*, *de jornal* ou *diária* (posto que tende a circular todos os dias).

Voltando, mais uma vez, o olhar para a questão de possíveis terminologias para a palavra “tira” ou “tirinha”, é elementar compreender que ambas são possíveis, devendo ainda levar em consideração a pluralidade de complementos possíveis no que tange a elas. Contudo, não se trata apenas de algo de caráter linguístico. Por que será, afinal de contas, que há toda essa gama de possibilidades?

Em consonância com Ramos (2017, p. 41),

Uma primeira explicação é que não há uma familiaridade tão grande assim com essa forma de produção. Identifica-se o que é, principalmente por ter um molde regular, como o publicado nos jornais. Mas, para além do formato, não se sabe nomear com precisão o que seja. Os próprios diários jornalísticos indicam isso. Eles utilizam vários títulos para se referir àquela seção: quadrinhos (o mais usado), humor, diversão, tiras, tirinhas. Alguns nem título dão.

Destaca-se, dessa feita, que todas essas possibilidades de nomeação trazem à luz uma complexidade no que diz respeito às “tiras” ou “tirinhas”.

Tal listagem tem-se refletido, a critério de exemplo, em alguns dicionários de Língua Portuguesa.

Nas palavras de Paulo Ramos (2017, p. 41-42),

Demorou para a palavra “tira” constar no vocabulário oficial brasileiro com o sentido relacionado à história em quadrinhos. Isso parece ter ocorrido somente em meados da década de 1980. No caso do *Novo dicionário da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, uma das publicações mais conhecidas desse segmento, o verbete só foi incluído na segunda edição da obra, revista e aumentada, lançada em 1986.

[...]

Esse registro tardio ocorreu também com o termo “quadrinhos” e com a expressão “história em quadrinhos”. Tudo indica que os primeiros casos dicionarizados datam de meados da década de 1970. O *Dicionário brasileiro de língua portuguesa*, de 1975, incluía a forma “estória em quadrinhos” dentro do verbete “estória” – e não como um verbete próprio. O *Dicionário contemporâneo de língua portuguesa*, mantido por um dos mais relevantes autores do setor, Caldas Aulete, só incluiu a palavra “quadrinhos” em 1978, na terceira edição da obra.

A fim de rematar, portanto, essa questão existente entre os vocábulos “tira” e “tirinha”, Paulo Ramos frisa que

Não é de estranhar, portanto, quando se constata que, até 2016, “tirinha” não tivesse sido registrada no *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP), da Academia Brasileira de Letras. Esse vácuo de formalização de uma palavra ou expressão para se referir apropriadamente às tiras muito possivelmente contribuiu para alargar o número de termos para se referir a elas. E justifica a tendência de utilização de um complemento – de humor, diária, de jornal –, como se fosse uma busca, mesmo que inconsciente, por uma maior precisão (2017, p. 42).

Considerando-se, a partir de agora, como objeto de estudo, o vocábulo “tirinha”, a priori, é imprescindível refletir acerca de seus elementos mórficos. Como se sabe, ele é constituído por um radical (“tir-”) e por um sufixo de natureza diminutiva, no gênero feminino, (“-inha”) – este último, geralmente, em Língua Portuguesa, traz à tona uma série de valores semânticos.

Acerca de tal sufixo diminutivo, Celso Cunha & Lindley Cintra (2008, p. 105) arguem:

Os sufixos *-inho* e *-ino* provêm do latim *-inus*. A forma tipicamente portuguesa é *-inho*; *-ino*, variante erudita, só aparece com valor diminutivo em um restrito número de palavras; *-im* é importação do francês *-in*, ou do italiano *-ino*, através da forma francesa.

No dizer de Ramos (2017, p. 47), “Um dos sentidos possíveis para a palavra ‘tirinha’ é, de fato, o relacionado à sua dimensão física, de ser uma história construída num espaço de pequenas proporções [...]”.

Em suma, para Vitor Nicolau (2013, p. 13),

A tirinha, também conhecida como tira diária, pode ser definida como uma sequência narrativa em quadrinhos humorística e satírica que utiliza a linguagem verbal e não-verbal transmitindo, em sua grande maioria, uma mensagem de caráter opinativo.

2.2.5.3 Formato



Fonte: Beck (2012, p. 54).

Inicialmente, conforme Paulo Ramos (2017, p. 179), assinala-se que “Por ser uma produção que soma elementos verbais com visuais (imagem, cor, os balões e outros recursos próprios das histórias em quadrinhos), a tira configura um texto multimodal [...]”.

É muito comum dizermos que o gênero textual tirinhas em quadrinhos, no que concerne ao formato, tenha de três a quatro quadrinhos; apesar disso, há aquelas que ultrapassam esse número, recebendo a alcunha de tiras longas – há aquelas com apenas um quadrinho.

Comumente, tem-se certa dificuldade, no que tange ao formato, em saber se o gênero textual é história em quadrinhos ou tirinhas em quadrinhos. Trata-se, evidentemente, de uma linha muito tênue.

Contudo, consoante Ramos (2017, p. 22),

Vai depender muito do contexto de produção e de circulação da narrativa. Se ela for veiculada numa página virtual, por exemplo, e o autor rotular aquele conteúdo como tira [...] isso dará uma sinalização ao leitor de que a história está sendo trabalhada como sendo uma tira.

Destaca-se que o formato de uma tirinha em quadrinhos pode depender, à guisa de demonstração, do suporte onde ela será publicada, a saber: internet, jornal, livro didático, livro literário, livro paradidático, rede social digital, revista, dentre outros.

De acordo com Will Eisner (2010, p. 132),

Nos quadrinhos impressos, o tamanho da página, o número de páginas, o processo de reprodução e as cores disponíveis influenciam a “decomposição”. Nos quadrinhos digitais, o criador pode levar em conta se a história será ou não dividida em páginas e, caso seja, se manterão o mesmo formato ou sofrerão variações de uma página para outra.

Em conformidade com Waldomiro Vergueiro (2018, p. 49),

Nas histórias em quadrinhos, a página pode ser considerada como um grande bloco narrativo, representando um segmento de uma ação contada em várias páginas sequenciais. Em boas produções, ela é resultado de um planejamento deliberado, de forma a se encadear com aquilo que a precede e o que lhe é imediatamente posterior. Nesse planejamento, os autores e editores de quadrinhos estão especialmente atentos ao fato de que cada virar de página representa a perda de um pouco da atenção do leitor, que deve ser imediatamente recuperada nos primeiros quadrinhos que ele lê na página seguinte ou que pode ser desviada para outro ponto da narrativa, conforme os interesses imediatos do autor.

Com o advento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), o gênero textual tirinhas em quadrinhos tem passado por um fecundo processo de experimentação em todos os sentidos, seja nos balões de fala, nas cores, nos formatos, dentre outros elementos que fazem parte desse sistema dos quadrinhos. Um possível conceito, em um rol de definições, é o de que

Pode-se dizer que a tira é um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor etc.) (RAMOS, 2017, p. 31).

Em consonância com Vergueiro (2018, p. 46-47),

Normalmente, as tiras recebem por título o nome de seu personagem ou grupo de personagens mais destacado. Este título normalmente aparece no alto da tira, à esquerda, sendo a primeira coisa a chamar a atenção do leitor, acompanhando o sentido normal de leitura. Após a publicação em jornais, muitas tiras de quadrinhos, devido a sua popularidade junto aos leitores, são reunidas em álbuns, publicados regularmente. Esse novo formato de publicação pode muitas vezes implicar em readaptações de algumas tiras, a fim de evitar redundâncias na narrativa.

No tocante à sala de aula, os alunos costumam se basear, à guisa de exemplificação, no formato do gênero textual tirinhas em quadrinhos, tanto para produzi-las, quanto para reconhecê-las.

Nas palavras de Paulo Ramos (2017, p. 32), “O professor precisa, portanto, ter clareza do material com que estará lidando. A premissa vale tanto para quem atua no ensino fundamental quanto no médio – e, por que não, no universitário também”.

Tendo em vista a sala de aula como ambiente de ensino, é importante que nós, professores de Língua Portuguesa e de Literatura, tenhamos em foco que não é competência e habilidade exclusivas que o aluno ou até mesmo o professor desenhem de forma magistral.

Contudo, frisa-se que, para se trabalhar os gêneros quadrinísticos em sala de aula, deve-se dominar basicamente o desenho, assim como a escrita.

No tocante a isso, Eisner ressalta que “As ferramentas são seres humanos (ou animais), objetos e instrumentos, fenômenos naturais e linguagem” (2010, p. 160).

O teórico, de uma forma inteligente e perspicaz, relata que

A leitura frequente, principal mas não exclusivamente de contos, é essencial para o desenvolvimento das técnicas de narrativa e enredo. Ler ficção estimula a imaginação do estudante; dessa maneira ele terá maior habilidade para “imaginar” pelo leitor. A leitura constitui ainda importante repertório de informações. Numa forma de arte em que o escritor/artista deve ter muitas informações sobre inúmeros temas, a aquisição de conhecimentos nunca deve acabar. Afinal, trata-se de uma forma artística que reflete a experiência humana (EISNER, 2010, p. 160).

Acerca do trabalho com as imagens nos gêneros quadrinísticos, salienta-se que, à guisa de ilustração, “Nos anúncios publicitários, ele recebe o nome de *layout*; no cinema, é o *storyboard*; e, nos quadrinhos, o ‘boneco’ [...]” (EISNER, 2010, p. 142).

No dizer do mestre da arte sequencial, Will Eisner,

Esse instrumento funciona como um tubo de ensaio que oferece ao criador a oportunidade de fazer correções de rota antes de se debruçar sobre o produto final. Nos quadrinhos, o boneco é uma ferramenta indispensável, já que o sucesso de uma narrativa gráfica depende da habilidade com que texto e imagens são entrelaçados para contar a história e prender a atenção do leitor. A elaboração de um boneco possibilita que editor, escritor e artista mantenham o controle sobre a narrativa e a arte. A economia de tempo – e de dinheiro – que isso proporciona é bastante óbvia (2010, p. 142).

Ainda, para o mestre, “A função do boneco é ajudar o artista a acertar os detalhes de um quadrinho antes de se dedicar a uma arte ou narrativa que contenha problemas conceituais [...]” (EISNER, 2010, p. 142).

A fim de rematar tal tópico, o teórico acrescenta que “Nos quadrinhos criados digitalmente, as mudanças são incorporadas diretamente ao boneco, que assim se torna a versão final do desenho [...]” (EISNER, 2010, p. 142).

Atualmente, com os aparatos tecnológicos conectados à internet, podemos acessar uma série de programas capazes de confeccionar tirinhas em quadrinhos, como o aplicativo *Comic Strip*.

Baseando-nos em um contexto de tecnologias digitais, Ramos (2017, p. 166) chama a nossa atenção para o fato de que “Cabe ao professor saber se apropriar delas da melhor forma possível para atuar na mediação dos conteúdos juntos aos alunos e no desenvolvimento dos letramentos digitais [...]”.

2.2.5.4 Tirinhas digitais em quadrinhos



Fonte: Beck (2019, p. 47).

Em tese, é de fundamental importância que, na posição de professores de Língua Portuguesa e de Literatura, ou de quaisquer disciplinas, devemos preparar nossos alunos quanto às especificidades e ao uso de multiplataformas, de multiletramentos e de multilinguagens.

Contudo, antes de o professor, neste caso, de Língua Portuguesa e de Literatura, apresentar as tirinhas digitais em quadrinhos aos alunos, é elementar que os discentes tenham acesso a informações como: a origem do gênero, sua

passagem pelo continente europeu no decorrer do século XIX, seu acelerado desenvolvimento no território dos Estados Unidos, sua veiculação em páginas de jornais, dentre outros. Também, não se deve desprezar, sob hipótese alguma, o conhecimento prévio que eles têm acerca de tal gênero textual, seja impresso e/ou *on-line*.

Além disso, é imprescindível que o docente direcione atentamente o olhar de seus estudantes para os elementos que compõem a linguagem que constitui tal gênero textual na construção de sentido. Que os leve a compreender o inter-relacionamento de elementos como balões de fala, cor, desenho, diagramação, escrita, humor, onomatopeia, dentre outros, tão necessários às tirinhas em quadrinhos.

A partir de agora, debruçando-nos acerca da relação existente entre ambiente digital e gêneros quadrinísticos, é preciso tecer que antigamente, muito antes de vivenciarmos esse tempo digital e virtual, que trouxe consigo uma série de facilidades, havia todo um processo artesanal ao redor da produção dos gêneros quadrinísticos.

Antes da existência do computador pessoal, a maior parte dos quadrinhos e das ilustrações era preparada para reprodução em um método que no futuro será descrito como primitivo. Em virtude desse processo, o artista era obrigado a aprender a desenhar com bico de pena, pincel e lápis. A arte era entregue para a impressão em papel-cartão ou Bristol, na maioria das vezes com a aplicação de “zip-a-tons” (alternativa à retícula, que envolvia recortar e colar pedaços de papel com padrões impressos) ou em *overlays* que indicavam a aplicação dos tons de cinza (EISNER, 2010, p. 167).

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) trouxeram, a título de demonstração, diversificadas mudanças e possibilidades, nas duas últimas décadas, no que diz respeito aos gêneros textuais que compõem o sistema dos quadrinhos.

Conforme Will Eisner (2010, p. 151),

Nesse período, os quadrinhos feitos para a internet se tornaram não somente um ótimo terreno de experimentação para artistas iniciantes como uma alternativa financeiramente viável ao dispendioso processo de impressão. Além disso, o formato eletrônico é uma ponte para o público internacional até mesmo quando se trata de novos artistas.

Consoante o autor, os chamados web quadrinhos abarcam um rol de gêneros quadrinísticos, como a arte digital experimental, os cartuns e as *graphic novel on-line*. Ainda, ousamos dizer que abarcam as tirinhas em quadrinhos.

Apesar de os gêneros quadrinísticos terem transmutado do território impresso para o *on-line*, assinala-se, independentemente do suporte, toda uma espécie de ritual presente neles, de natureza espacial e tátil. Isto é, mesmo que tais gêneros textuais estejam projetados em telas de monitores, há ainda um “sentir”. “Afimal, não podemos perder de vista que a arte sequencial é uma forma literária que se vale da disposição de imagens e texto em uma sequência inteligível para criar suas narrativas [...]” (EISNER, 2010, p. 170).

Estando em um suporte impresso ou *on-line*, há pré-requisitos no que tange à arte sequencial. Para isso, Eisner (2010, p. 170) elenca:

NARRATIVA: A “história” deve obedecer às convenções de leitura comuns aos leitores.

COMPOSIÇÃO: Os quadrinhos e grupos de quadrinhos devem ser criados para propósitos narrativos.

PERSONAGENS: Uma caracterização convincente dos “atores”.

TALENTO: A capacidade de execução dos elementos envolvidos.

De acordo com Paulo Ramos (2017, p. 141),

Se, ao longo do século XX, o desenhista dependia de um espaço nos jornais para divulgar suas tiras, basta agora ele criar um *blog*, um *site* ou uma página numa rede social para expor seu trabalho – isso pode ser feito gratuitamente, inclusive, e sem o auxílio de um profissional especializado. A disputada vaguinha nos diários impressos perdeu terreno para a liberdade proporcionada pelo meio virtual.

Ainda, em conformidade com o autor, no tocante às tirinhas em quadrinhos e às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs),

Não é de estranhar que o volume de *blogs* e *sites* com tiras já seja maior que o número delas publicado nos jornais do país. Mais: muitas histórias impressas costumam depois de ser reproduzidas pelos próprios autores em suas páginas virtuais e redes sociais. Com um diferencial: na internet, o leitor acessa exclusivamente o *site* ou *blog* do autor, sem que ele tenha de dividir a atenção com outras séries – embora seja comum a prática de inserir na lateral da tela *links* para páginas de outros desenhistas (RAMOS, 2017, p. 142).

Tendo como base o universo digital, destaca-se a importância de frisar que o gênero textual tirinhas em quadrinhos sofre algumas modificações no que concerne à sua estética.

Ramos (2017, p. 142) alega que essas modificações possuem, neste caso, relação com “[...] a liberdade na formatação da história, construindo a narrativa em tamanhos variados e até mesmo em versões animadas [...]”.

O estudioso acresce a isso as modificações de natureza paratextual, que, de acordo com ele (RAMOS, 2017, p. 142), “Não há a necessidade, por exemplo, de o autor registrar seu nome e o título da série na parte de cima da história, como geralmente ocorre nos jornais [...]”. No dizer do teórico, “Parte-se do princípio de que o leitor, por ter acessado aquela página virtual, já detém essas informações [...]” (2017, p. 142).

Em conformidade com Vergueiro (2018, p. 47),

Além disso, os editores ou até mesmo o próprio autor podem entender necessário refazer as tiras iniciais – principalmente quando estas foram publicadas muitos anos antes –, atualizando a representação gráfica das primeiras tiras do personagem às linhas atualmente adotadas; outras vezes, podem reagrupar essas tiras segundo os temas tratados, possibilitando uma nova forma de aproximação do leitor à obra.

Por fim, no que diz respeito a esse rol de modificações, adiciona-se “[...] a possibilidade de acréscimo de título ou de um pequeno comentário do autor sobre a história [...]” (RAMOS, 2017, p. 142).

Ressalta-se, tendo em vista a ambiência digital e os gêneros quadrinísticos, no dizer de Eisner (2010, p. 151), que “Também a relação entre criador e leitor ficou mais íntima e dinâmica com o surgimento dos *blogs* e fóruns de discussão, que oferecem uma oportunidade única de interação entre criador/leitor e entre leitor/leitor [...]”.

Salienta-se que, tendo a sala de aula como lócus de pesquisa, o professor de Língua Portuguesa e de Literatura, neste caso, deverá entender que toda essa série de modificações comumente impactará na apreensão de sentido dos alunos face aos gêneros quadrinhísticos, assim sendo, sua atenção, na posição de mediador do conhecimento, deverá ser redobrada quanto a isso.

2.2.5.5 As tirinhas em quadrinhos no ambiente escolar e o seu ensino / Tirinhas em quadrinhos e o repertório literário



Fonte: Beck (2015, p. 56).

Torna-se cada vez mais perceptível que o gênero textual tirinha em quadrinhos está presente, sobremaneira, no ambiente escolar, assim como fora dele. Contudo, com base, neste momento, apenas naquele, observa-se que as tirinhas em quadrinhos, de modo geral, encontram-se em diversos suportes, tais como apostilas, cartazes, documentos oficiais relacionados à educação, exames como o Enade e o Enem, livros didáticos, livros literários, livros paradidáticos, murais, questões de concursos públicos, revistas, vestibulares, dentre outros.

A princípio, é importante assinalar que o manejo com as tirinhas em quadrinhos ou com quaisquer gêneros quadrinísticos como ferramenta didático-pedagógica dependerá, de forma particular, da relação do público leitor em relação a tais gêneros textuais.

Faz-se importante, portanto, que o público leitor compreenda como ocorrem os procedimentos concernentes a esse universo.

Torna-se necessário, também, entender que

Nas histórias em quadrinhos, os desenhos são visuais, nos livros didáticos, são ilustrações. Um visual substitui o texto; uma ilustração apenas repete, amplia ou estabelece um clima para o tom emocional. Pense na sua função mais como *visualizador* do que como *ilustrador* (EISNER, 2010, p. 165).

Conforme Will Eisner (2010, p. 153),

A disposição dos quadrinhos, a posição dos balões e/ou a posição do texto explanatório na página – tudo é calculado para envolver o leitor. Quando a execução é adequada, esses elementos devem se combinar para dar ao leitor uma familiaridade apoiada pela experiência, algo que a arte sequencial tem condições de fazer muito bem.

Consoante Paulo Ramos (2017, p. 169),

Apesar de serem tendencialmente curtas, as tiras reúnem muita informação. Essas duas características – o tamanho diminuto, de fácil reprodução e edição, e a densidade de conteúdo – são dois ingredientes que ajudam a incluir essa forma de história em quadrinhos na receita do ensino brasileiro.

Averigua-se que muitos dos suportes citados no primeiro parágrafo, sejam impressos ou virtuais, empregam o humor, em linhas gerais, como estratégia textual, para a construção de sentido.

Paulo Ramos direciona-nos o olhar para o fato de que, grosso modo, o gênero textual tirinha em quadrinhos já se encontra assentado nos livros didáticos, sejam de Língua Portuguesa, sejam de quaisquer disciplinas.

A explicação disso está nos próprios critérios de seleção adotados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Os autores procuram adaptar o conteúdo das obras às determinações do edital de seleção, que tem a proposta de definir publicações destinadas a alunos e professores da rede pública brasileira (RAMOS, 2017, p. 175).

Além disso, alega que o trabalho com tirinhas em quadrinhos faz-se necessário, justificando que “Elas têm em seu DNA a articulação entre os elementos verbais e visuais. Não por acaso proliferaram nos livros didáticos [...]” (RAMOS, 2017, p. 180).

O currículo escolar de Língua Portuguesa e de Literatura do Estado do Rio de Janeiro, assim como o do Ceará, do Rio Grande do Sul e o de São Paulo, contempla os gêneros quadrinísticos em sua grade. Assinala-se que, dentre todos os currículos citados, o do Rio Grande do Sul é o que mais menciona os gêneros quadrinísticos.

No Rio de Janeiro, o currículo mínimo voltado para o ensino básico das escolas estaduais propôs que os alunos desenvolvessem variadas habilidades e competências no trato com diferentes gêneros, entre eles os quadrinhos, as tiras e as charges, com particular destaque para as duas últimas. A recomendação valia tanto para a leitura quanto para a produção textual. As orientações para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) seguiam o mesmo caminho, com um nítido destaque para as charges (RAMOS, 2017, p. 183).

O currículo escolar do município de Itaperuna/RJ, localizado no Noroeste Fluminense, cidade onde esta pesquisa seria aplicada e desenvolvida, baseia-se no currículo mínimo do Governo do Estado do Rio de Janeiro, da Secretaria de Estado de Educação.

Destaca-se que, nesse documento educacional, as histórias em quadrinhos e as tirinhas em quadrinhos encontram-se na grade curricular de Língua Portuguesa/Literatura do sexto ano de escolaridade, no segundo bimestre letivo.

No documento, o trabalho com os gêneros quadrinísticos (assim como com todos os gêneros textuais) divide-se, respectivamente, em três eixos: leitura, uso da língua e produção textual.

Quanto às competências e às habilidades, em relação aos gêneros quadrinísticos, prescritas no eixo leitura, do documento, destacam-se:

- Relacionar o texto verbal ao não-verbal, como suporte para a compreensão textual.
- Diferenciar sentidos associados aos variados formatos de balão e tipos de letras empregados.
- Reconhecer sentidos criados pela pontuação expressiva.
- Reconhecer onomatopeias e interjeições.

- Identificar a presença e a estrutura do diálogo (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 6).

Por seu turno, o eixo uso da língua dispõe das seguintes competências e habilidades:

- Reconhecer as marcas de registro coloquial e de variedades.
- Distinguir o sentido denotativo do conotativo.
- Identificar expressões que produzam efeito humorístico.
- Usar os sinais de pontuação como indicadores de sentido.
- Reconhecer o sentido modalizador do grau dos substantivos e adjetivos.
- Identificar a relação entre pronomes e nomes como elemento promotor de coesão textual.
- Reconhecer o padrão de acentuação das palavras oxítonas.
- Identificar e corrigir as dificuldades ortográficas vigentes (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 6).

O último eixo, produção textual, quanto ao ensino dos gêneros quadrinísticos, propõe: “– Transformar pequenas narrativas em histórias em quadrinhos, fazendo uso de legendas, balões, onomatopeias e sinais gráficos [...]” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 6).

Apesar desta dissertação abordar o ensino de tirinhas em quadrinhos no Ensino Fundamental II, o currículo mínimo do Governo do Estado do Rio de Janeiro, da Secretaria de Estado de Educação, também contempla as charges e as tirinhas, no Ensino Médio, mais precisamente no primeiro ano, também no segundo bimestre letivo. Os eixos são os mesmos: leitura, uso da língua e produção textual.

Em relação ao primeiro eixo,

- Identificar o humor na charge e na tirinha.
- Identificar na charge a relação entre o texto e o contexto político, histórico e social, analisando a ideologia subjacente no gênero.
- Reconhecer na charge a presença de estereótipos, clichês, referências culturais e discursos sociais (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 15).

No que tange ao segundo eixo, uso da língua, não há nada explícito ao trabalho com os gêneros quadrinísticos.

Quanto ao terceiro eixo, “– Produzir uma charge e tirinha a partir de um acontecimento recente, utilizando os recursos humorísticos estudados [...]” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 15).

Observa-se que, por enquanto, tais gêneros quadrinísticos (caricaturas, cartuns, charges, gibis, histórias em quadrinhos, mangás, tirinhas em quadrinhos, dentre outros) não são contemplados de uma maneira tão minuciosa e significativa no cenário escolar brasileiro.

Por outro lado, nota-se, sob um ângulo histórico, que se antes os gêneros quadrinísticos ficavam à deriva, isto é, marginalizados, no contexto escolar brasileiro, seja nas leituras, seja nas produções, hoje se fazem muito presentes nas propostas de ensino-aprendizagem.

Sobre um ensino efetivo e substancial de tirinhas em quadrinhos no espaço escolar, é importante que, em especial, o professor tenha seus objetivos muito bem delineados, para isso, é necessário que faça uma escolha adequada de tirinhas em quadrinhos a serem trabalhadas, que, para uma leitura global, explorem de forma articulada a verbo-visualidade.

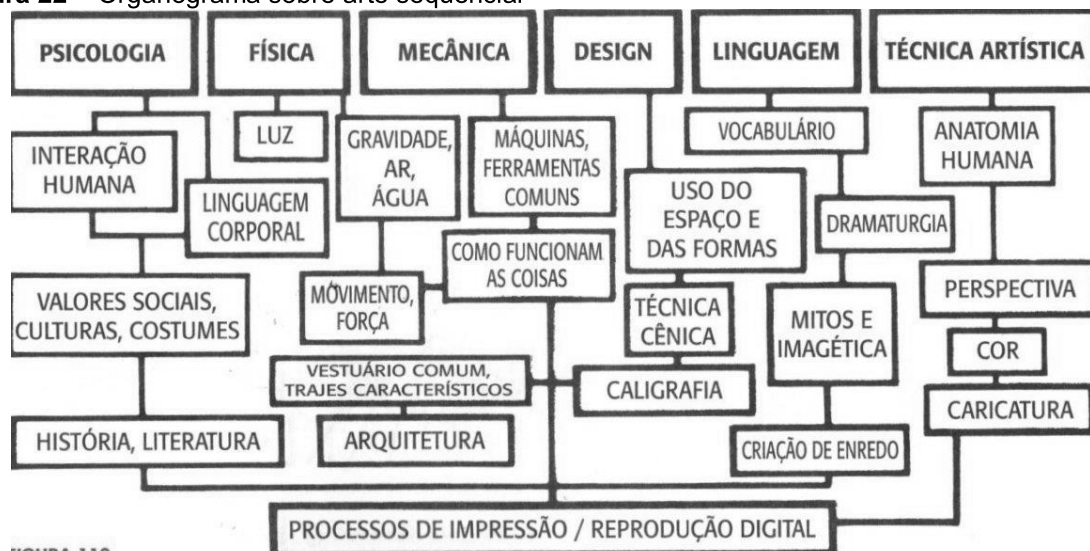
Especificamente sobre as tiras e os quadrinhos em si, eles só serão de valia se estiverem articulados com uma proposta didática clara e que saiba usar o conteúdo da história e os recursos presentes nela, observando tanto os elementos verbais quanto visuais, marcas do texto multimodal. O professor precisa ter isso bem nítido (RAMOS, 2017, p. 185).

Se o professor, no caso de Língua Portuguesa e de Literatura, lançar mão da criatividade e da disposição, seu trabalho com os gêneros quadrinísticos, sobremaneira, com as tirinhas em quadrinhos, tende a ser bastante profícuo.

Will Eisner (2010, p. 159) pondera que “Na verdade, até um educador se surpreenderia com a diversidade de disciplinas envolvidas na realização de uma história em quadrinhos qualquer [...]”.

Para tanto, abaixo, à guisa de ilustração, verifica-se uma espécie de organograma acerca de arte sequencial no que tange, por exemplo, a conhecimentos de natureza científico-linguístico-literário:

Figura 22 – Organograma sobre arte sequencial



Fonte: Eisner (2010, p. 159).

Verifica-se, cada vez mais, que as tirinhas em quadrinhos, frutiferamente, têm sido utilizadas com finalidades didático-pedagógicas. Vê-se que elas saíram de seu suporte “maternal” de circulação e de divulgação, as páginas de jornais, a fim de auxiliarem no ensino-aprendizagem.

Levando em consideração os gêneros quadrinísticos, é imprescindível refletir acerca dessa “transmutação” entre territórios.

Às vezes, uma tirinha em quadrinhos é bem empregada sem perder seu valor em uma página de jornal; todavia, pode ser que não possua os mesmos efeitos de sentido em um livro didático para uma turma de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ou o contrário.

Paulo Ramos, crítico-reflexivamente, alerta para o fato de que

Há tiras produzidas para diferentes públicos de faixas etárias igualmente diferentes, e deve haver um critério mínimo no processo de escolha das histórias a serem trabalhadas. A tarefa de seleção das tiras a serem trabalhadas no ensino é de uma responsabilidade muito grande. Requer minimamente leitura da história, adequação à faixa etária do aluno, conhecimento de seu contexto de circulação e informações de quem a criou (RAMOS, 2017, p. 190).

A seleção de tirinhas em quadrinhos, especialmente pelo professor, trata-se de uma questão muito delicada; dessa forma, deve haver uma leitura prévia do material a ser selecionado.

Mais precisamente, nos últimos dez anos, no Brasil, houve alguns casos polêmicos de tirinhas em quadrinhos veiculadas ou em exames vestibulares ou em revistas. Neste momento, vale lembrar a polêmica, em dois mil e nove, envolvendo a Secretaria de Educação da Bahia, com uma tirinha em quadrinhos que contemplava a personagem Chico Bento, de Maurício de Souza.

Figura 23 – Tirinha em quadrinhos *Turma da Mônica* adulterada I



Fonte: Catve (2018).

A tirinha em quadrinhos original encontra-se abaixo:

Figura 24 – Tirinha em quadrinhos *Turma da Mônica* original I



Fonte: Português Comentado (2015).

Mais uma vez, em dois mil e treze, o autor da “Turma da Mônica” foi vítima de adulteração, em Rio Branco/AC, quanto a um conteúdo de uma de suas tirinhas em quadrinhos, que contemplava, neste caso, a personagem Magali.

Figura 25 – Tirinha em quadrinhos *Turma da Mônica* adulterada II



Fonte: VEJA SÃO PAULO (2017).

Mais uma vez, a tirinha em quadrinhos original encontra-se abaixo:

Figura 26 – Tirinha em quadrinhos *Turma da Mônica* original II



Fonte: VEJA SÃO PAULO (2017).

De acordo com Paulo Ramos, a “culpa” por essas polêmicas não deveria cair, sob hipótese alguma, sobre os quadrinistas das tirinhas. Para ele,

São os mediadores educacionais – professores, diretores, coordenadores, elaboradores de questões e de materiais didáticos, autoridades públicas de ensino – que tiram essas narrativas do contexto original em que circularam e as transformam em conteúdos didáticos (RAMOS, 2017, p. 198).

Personagens infantis como Armandinho, de Alexandre Beck, Calvin, de Bill Watterson, Mafalda, de Quino, dentre outras, pressupõem-se serem narrativas quadrinísticas voltadas para um público leitor infantil, essas impressões são atenuadas, por exemplo, pelo fato de as personagens-protagonistas serem crianças e pelo estilo da arte ser um tanto simples, o que faz com que haja determinada aproximação do público leitor infanto-juvenil em relação às tirinhas em quadrinhos.

Contudo, antes de levar essas tirinhas em quadrinhos para o ambiente escolar, o professor de Língua Portuguesa e de Literatura, neste caso, deverá ler o conteúdo, observando se este se encaixa com a faixa etária dos alunos, assim como se atende aos objetivos didático-pedagógicos.

Apesar de, aparentemente, serem tirinhas em quadrinhos voltadas ao um público infanto-juvenil (mais infantil, acreditamos), geralmente, são voltadas a um público adulto, mais maduro.

Destaca-se, ainda, o fato de que normalmente as tirinhas em quadrinhos que têm crianças como personagens principais – *kid strips* – requerem informações epocais, a fim de serem compreendidas. Elas funcionam, portanto, como uma espécie de eco. Assim sendo, em contato com elas, no contexto escolar, os alunos devem acionar um rol de conhecimentos.

À guisa de demonstração, quanto às tirinhas em quadrinhos da personagem argentina Mafalda, criada em 1964, no ano em que o regime ditatorial florescia no território brasileiro, Ramos delinea que

O conteúdo de muitas das histórias dialogava com temas da época: comunismo, popularização dos televisores, liberdade de imprensa, cenário geopolítico, papel das classes sociais. Em algumas tiras, há menções explícitas a assuntos datados. Basta lembrar um deles: Mafalda era fã dos Beatles, banda que despontou na década de 1960, os mesmos anos vividos por ela (RAMOS, 2017, p. 202).

Ainda, acerca da citação supracitada, discorre mencionando que

Tudo isso não significa que a série não seja aplicável ao ensino. Não. O que ocorre é que há a necessidade de ter em mente o contexto de produção das histórias e que o alvo original delas era o leitor adulto. Haverá, seguramente, várias histórias que poderão ser trabalhadas junto aos alunos, conforme a necessidade do professor. Mas isso é bem diferente de dizer que todas as narrativas de Mafalda sejam infantis somente pelo fato de serem tiras (RAMOS, 2017, p. 202-203).

A bem da verdade, assim como Mafalda, a personagem Armandinho, de Alexandre Beck, cerne desta dissertação, traz à luz, frequentemente, em suas tirinhas em quadrinhos, abordagens temáticas destinadas mais a um público leitor adulto do que propriamente infanto-juvenil. Entretanto, clarifica-se, com ancoragem em Paulo Ramos, que não quer dizer que as tirinhas em quadrinhos de Beck não possam ser aplicadas, sob hipótese alguma, no ambiente escolar. Todavia, faz-se necessário, em particular, neste caso, por parte do professor de Língua Portuguesa e de Literatura, uma seleção cuidadosa e inteligente das abordagens temáticas presentes nas tirinhas em quadrinhos, sob o cuidado de não ser compreendido ou de passar por situações desagradáveis.

Ademais, quando se traz à superfície o manejo com os gêneros quadrinísticos (em particular, as tirinhas em quadrinhos), ou quaisquer outros gêneros textuais, a interação entre leitor e texto faz-se fundamental.

Em conformidade com Wolfgang Iser (1999, p. 9), “Não há dúvida de que o texto inicia sua própria transferência, mas esta só será bem-sucedida se o texto conseguir ativar certas disposições de consciência – a capacidade de apreensão e de processamento [...]”. Deve-se entender, portanto, que o “itinerário” de leitura entre leitor-texto dá-se, fundamentalmente, de forma dinâmica.

Em consonância com Iser (1999, p. 10), “[...] os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor [...]”.

Em síntese, à vista disso, compete, neste âmbito, ao professor de Língua Portuguesa e de Literatura ampliar o repertório artístico-literário de seus alunos, a fim de que consigam criar habilidades para a compreensão da linguagem híbrida concernente ao sistema dos quadrinhos, assim como sua singular maneira de reagir à realidade sócio-político-cultural.



Fonte: Beck (2019, p. 05).

A princípio, quanto às leituras literárias, pode-se inferir que os professores de Língua Portuguesa e de Literatura, em linhas gerais, possuam um repertório diversificado e substancial. Pressupõe-se que leiam diversos gêneros textuais da esfera literária, como autos, biografias, contos, contos de fada, cordéis, crônicas, fábulas, lendas, mitos, romances, novelas, poemas, dentre outros.

Contudo, pergunta-se: Em que parte figuram os gêneros quadrinísticos (caricaturas, cartuns, charges, gibis, histórias em quadrinhos, mangás, tirinhas em quadrinhos, dentre outros) em seu repertório literário?

Quanto maior for o conhecimento, assim como o contato, com tais gêneros textuais, por parte dos professores de Língua Portuguesa e de Literatura, maiores são as chances de obterem trabalhos profícuos em sala de aula.

Destaca-se que, quanto a isso, Paulo Ramos traz à tona um raciocínio muito pertinente:

No entanto, o que se vê no ensino é uma tendência a resumir os quadrinhos a poucas de suas formas de expressão. E, entre elas, as tiras são, de longe, as mais utilizadas. Basta olhar os materiais utilizados no circuito educacional para comprovar (RAMOS, 2017, p. 204).

A fim de ratificar a citação supramencionada, o autor elenca alguns determinantes para justificar isso:

O primeiro é de ordem editorial. [...] a tira é uma história pequena, dado o seu formato. O tamanho menor ajuda na composição da página. Pode-se apresentar a narrativa e uma aplicação dela num mesmo espaço. Outro fator é financeiro. Como a utilização das tiras implica pagamento aos autores delas, em especial nos livros didáticos, quanto menor o tamanho, menor o custo a ser desembolsado pela editora (RAMOS, 2017, p. 204).

Ramos (2017, p. 204), ainda, frisa outro fundamento:

Outro motivo para a tendência no uso das tiras no ensino tem explicação na forma como elas circulam. Existem vários tipos de contato com as histórias em quadrinhos. É como se fosse uma gradação. Num extremo, há os que sabem o que é, mas não costumam ler. Bem perto, há aqueles que têm acesso apenas aos quadrinhos que circulam exclusivamente na imprensa ou em redes sociais. Em geral, leem somente as charges e as tiras impressas no cadernos de cultura ou alguma história na internet, indicada por algum dos contatos virtuais que a pessoa mantém. São leitores eventuais do tema.

No dizer de Paulo Ramos (2017, p. 204), “Perto do outro extremo, há as pessoas que costumam ter contato recorrente com quadrinhos. Leem álbuns com

histórias, frequentam as livrarias, sabem quais são as tiras dos jornais. Seriam leitores habituais [...]”.

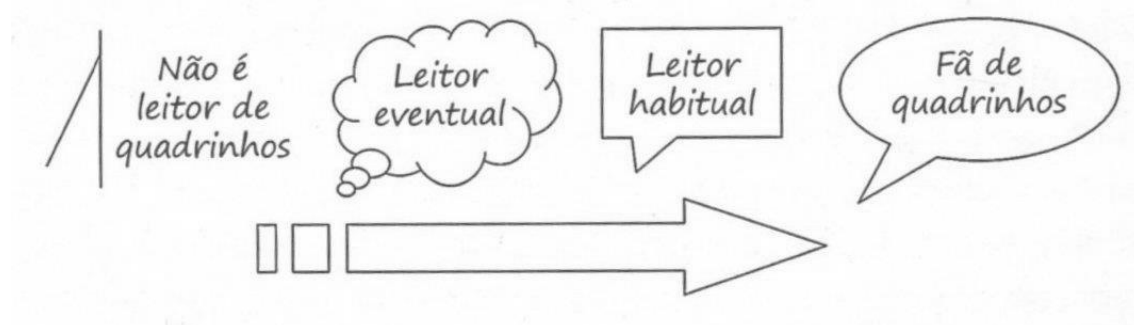
Por fim, o teórico ressalta que

Há, ainda, um grupo de pessoas que lê quadrinhos de forma ainda mais regular, quase diária. São os que figuram no outro extremo dessa gradação. São os colecionadores, os fãs de super-heróis e de mangás (nome dado ao quadrinho japonês), os participantes de convenções da área, enfim, os apreciadores dessa linguagem (RAMOS, 2017, p. 205).

Didático-pedagogicamente, sintetizando as citações anteriores de Paulo Ramos, pode-se categorizar os leitores dos gêneros quadrinísticos em dois extremos: Em um primeiro olhar, averigua-se que os leitores eventuais de histórias em quadrinhos, assim como os não leitores, configurariam um campo; por sua vez, os fãs e o leitores habituais ocupariam outro território.

Para tanto, Paulo Ramos, em “Tiras no ensino”, cria uma espécie de gráfico, a fim de ilustrar essa “territorialidade”:

Figura 27 – Espécies de leitores de quadrinhos



Fonte: Ramos (2017, p. 205).

Salienta-se, mais uma vez, como se sabe, que o “âmago” desta dissertação ancora-se na personagem Armandinho, do cartunista e ilustrador Alexandre Beck.

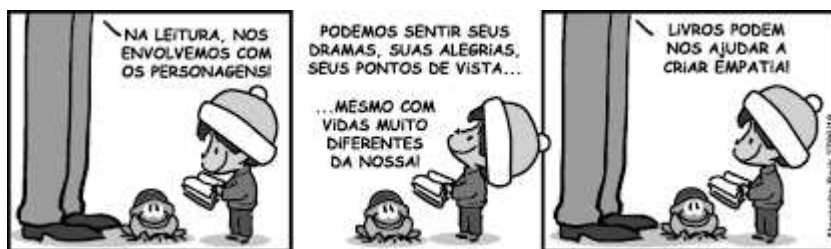
Nas tirinhas em quadrinhos *Armandinho*, por se tratar de um gênero híbrido que transita entre os campos artístico-literário e jornalístico-midiático, observa-se a todo momento, além da relação imagem/texto, uma oscilação entre o factual e o ficcional.

A respeito disso, Corbari e Niederauer (2017, p. 13) asseveram que

Ambos os sentidos da interpretação estarão entrecruzados pelo protagonismo do leitor, que será o terceiro e decisivo elemento nessa relação, atuando na inferência de sentido da *tirinha*. Esta, por sua vez, é pautada pela informação factual, tanto quanto o informe factual vai ser representado através do universo ficcional das personagens que a compõem.

Por conseguinte, o próximo capítulo delineará, dentro do sistema dos quadrinhos, em meio ao gênero textual tirinhas em quadrinhos, as *kid strips* encarnadas, evidentemente, na figura da criança, neste caso, em Armandinho.

2.3 O REPERTÓRIO DAS TIRINHAS E O PROCESSO DE INFERENCIAÇÃO



Fonte: Beck (2019, p. 09).

Uma vez que estamos tratando de especificidades textuais, segundo Wolfgang Iser, crítico, escritor, linguista e professor de Língua Inglesa e de Literatura Comparada na Universidade de Constance, na década de 1960, a academia, mais especificamente por meio da Teoria Literária, a partir de perspectivas histórico-cientificistas e políticas, abandonou, de certa forma, uma leitura, assim como um trato, ingênuos em relação aos textos literários, obtendo, assim, experiências mais fecundas no plano estético.

Em um primeiro olhar, o plano estético deve se calcar em uma espécie de tríade, a saber: interação, leitor e texto. Dado isso, clarifica-se que a presente pesquisa, por meio de um projeto de intervenção pedagógica, adota tal concepção.

A leitura do texto literário, dessa feita, é um processo em que ocorre uma interação entre leitor e texto.

A fim de assentar e de constituir uma ponte entre texto e leitor, isto é, haver interação entre ambos, é de fundamental importância que o texto ficcional tenha dois elementos, a saber: “convenções” e “procedimentos”. O primeiro é o chamado repertório, que é, em linhas gerais, o material da comunicação entre leitor e texto; já o segundo, trata-se das estratégias.

Conforme Wolfgang Iser (1996, p. 131),

O grau de definição do repertório é um pressuposto elementar para que texto e leitor tenham algo em comum. Pois uma comunicação só pode realizar-se ali onde esse traço comum é dado; ao mesmo tempo, porém, o repertório é apenas o material da comunicação, o que vale dizer que a

comunicação vem a se realizar se os elementos comuns não coincidem plenamente.

Dado que os textos de caráter ficcional têm uma complexa e elevada “carga simbólica”, estes exigirão, destarte, uma concentração especial por parte do leitor. Se o repertório do texto apresenta problemas complexos, destaca-se que ele deve ser diferenciado, já que o texto reage a situações históricas.

O repertório cobre aqueles elementos do texto que ultrapassam a imanência deste. Mas a incorporação de normas extra-textuais não significa que elas tenham sido copiadas, mas sim que, através de sua reiteração (no texto), algo lhes sucede, pelo que surge ao mesmo tempo uma condição essencial para a comunicação. O modo como as convenções, normas e tradições aparecem no repertório de textos ficcionais pode variar muito. De forma genérica poder-se-ia dizer que esses elementos do repertório sempre aparecem em estado de redução. Mesmo os textos que são carregados por convenções da literatura do passado ou por uma densidade correspondente de normas sociais e históricas do mundo não podem ser vistos como mera reprodução desses elementos, porque eles agora se movem em outro ambiente. Daí resulta que as convenções usuais, assim como as normas sociais e as tradições, em princípio são nivelados no texto ficcional e se tornam desse modo um polo de interação. Elas se separam de seu contexto original e assumem outras relações sem que percam por completo as originais. Essa relação deve de certo modo permanecer para que funcione como pano de fundo sobre o qual se erige o novo uso. Desse modo, os elementos do repertório assumem, ao mesmo tempo, formas diferentes no texto. Eles oferecem o pano de fundo de que se originaram. Mas ao mesmo tempo o novo ambiente libera a capacidade relacional das normas usuais ou dos elementos das convenções que no velho contexto não eram subordinados à sua função. Por isso, o elemento do repertório não é plenamente idêntico nem a sua origem, nem a seu uso, e, à medida que tal elemento perde sua identidade, o aspecto individual do texto se revela. Esse aspecto não é de modo algum separável do repertório, porque se mostra em princípio apenas naquilo que sucede com os elementos selecionados (ISER, 1996, p. 130-131).

Em se tratando de repertório, é elementar que haja algo em comum entre texto e leitor. No texto ficcional, os elementos novos, isto é, que vão adentrando e consolidando no repertório, não podem ser desvinculados do “velho”. Sendo assim, observa-se que, tendo por base o repertório, é fixada uma fronteira entre passado e futuro. “Seu ‘presente’ tem o caráter do acontecimento, à medida que o familiar não mais é intencionado e o intencionado não é formulado. Através dessa posição dinâmica se evidencia o valor estético do texto [...]” (ISER, 1996, p. 132).

Convém assinalar que os sistemas estão atrelados a ambiências, selecionando, portanto, o repertório. Além disso, têm, por exemplo, interpretações de realidade, percepções e valores, constituindo, portanto, um sentido para, no caso, o leitor.

Wolfgang Iser (1996, p. 134) diz que o texto ficcional “[...] se refere apenas aos sistemas de seu ambiente, as operações do texto constitutivas do sentido sempre neles interferem [...]”.

Partindo desse pressuposto, assinala-se que a qualidade central do repertório é a comunhão acerca do texto ficcional e os sistemas epocais de sentido. O que equivale dizer que em cada época há a predominância de certas significações. No que diz respeito aos repertórios de textos ficcionais, compete ao leitor, portanto, transcodificar as normas e os valores que este já conhece. Nessa mediação, instaura-se e processa-se uma comunicação entre leitor e realidade.

Deve-se entender, mais uma vez, que os elementos literários não são uma mera reprodução da realidade, mas que fundam uma espécie de reino; dessa feita, pode-se dizer que, nos textos ficcionais, o contexto antigo é negado, sendo alterado por outro – entretanto, acentua-se que ele não desaparece, apenas é negado. O passado transforma-se, então, em uma espécie de panorama necessário para tratar sobre novas abordagens temáticas no texto. Também, realça-se que, às vezes, o repertório apaga certas transcodificações, a fim de acentuar outras.

Mesmo com o decorrer do tempo, as normas e os valores de certa época devem ter validade na atualidade, ainda que ocorram mudanças de natureza histórica.

Consoante Elza de Sá Nogueira (2017, p. 3116), “Daí a importância de que os leitores tenham certos conhecimentos sobre as normas vigentes em nossa época e em outras e sobre as estratégias literárias criadas para reagir a elas [...]”.

Destaca-se que se houver uma falta de conhecimento entre texto e leitor, ocorrerá uma impossibilidade de interação entre ambos. Ainda, é o leitor quem preenche os vazios do texto – não havendo tal interação, a leitura não se realizará.

É a partir do não-dito, do vazio, espécie de lacuna que se descortina por entre as “fendas” textuais, que se estabelecem condições para que o receptor, a critério de exemplo, possa produzir o que é visado. No dizer de Wolfgang Iser (1996, p. 112), “Desse modo, os ‘vazios’ da fala formam o constituinte central da comunicação [...]”. Ressalta-se que, no âmbito da interação dialógica, essa espécie de indeterminação, ou seja, de “vazio”, alavanca o uso comunicativo da fala, dessa feita, movimentando-o.

Como, neste momento, estamos falando em valor estético do texto ficcional, faz-se necessário entender que ele por si só é vazio. Assim sendo, o repertório se evidencia nos efeitos que sua energia produz no leitor.

Assinala-se que o repertório somente suscita no leitor a aparência do familiar. Levando em conta o repertório do texto, ao se deparar com situações cotidianas, ali elas perdem seu valor.

Enquanto meio de comunicação, o repertório do texto torna-se reflexivo à medida que tematiza a sua própria tapeçaria. Em síntese, o texto exige do leitor várias formas interacionais. E se aquele oferece todas as “respostas”, a interação se concebe em uma escala menor.

Em suma, em se tratando de repertório, o texto orienta o leitor, guiando-lhe pelos “sertões” e pelas “veredas” textuais, evocando-lhe, de certa forma, múltiplos sentidos.

Partindo desses pressupostos, é necessário, por fim, conhecer o repertório dos alunos, a fim de ampliá-lo. No presente estudo, lançamos mão do gênero textual tirinhas em quadrinhos, concebendo-o como pertencente às esferas artístico-literária e jornalístico-midiática.

2.3.1 A compreensão textual e algumas de suas especificidades



Fonte: Beck (2015, p. 27).

Enquanto professores das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, lidamos o tempo todo, a priori, no ambiente escolar, com o ato de compreender. Contudo, averiguamos que muitos de nossos alunos têm dificuldades quanto à compreensão de textos, sejam de natureza informativa ou literária, sejam textos verbais ou não verbais.

A princípio, é de elementar importância ter em foco que, conforme Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 89), “Compreender não é uma ação apenas linguística

ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção **no** mundo e um modo de agir **sobre** o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade [...]”.

Tendo em vista o contexto escolar, pode parecer superficial defender o estudo da compreensão, dado que, aparentemente, trata-se de algo óbvio. Assim sendo, enquanto professores de Língua Portuguesa e de Literatura, costumamos, com veemência, posicionarmos a favor do ensino de questões atreladas à gramática normativa ou à história da literatura – enquanto, por sua vez, a defesa em relação à compreensão costuma ficar à deriva. Em contrapartida, é importante que tenhamos em mente que toda vez que produzimos determinado discurso, evidentemente, desejamos que ele seja compreendido enquanto tal, entretanto, enquanto emissores de dado discurso, claramente, não temos total domínio sobre o que será compreendido pelos receptores. Consoante Marcuschi (2008, p. 89), “Isto se deve à própria natureza da linguagem que não é transparente, nem funciona como fotografia da realidade [...]”.

Devemos ter em mente, enquanto participantes de determinado discurso, que o ato de compreender não se ancora e se assenta exclusivamente na captação de elementos explícitos, que se encontram “à flor textual”. Ainda, trata-se de uma ação baseada em fatores cognitivos, culturais, históricos, psicológicos, sociais, dentre outros, não sendo unilateral, mas conjunta, já que envolve uma interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante.

Frisam-se, no que concerne à ação de compreender, três elementos primordiais, a saber: a inferência, a língua e o texto. Não descartando, indiscutivelmente, outros elementos, como o contexto, o estilo, o gênero textual e o sujeito.

As próximas seções visam a um estudo no que concerne a essas questões elucidadas.

2.3.2 A língua como atividade cognitiva, cultural, histórica, social, dentre outros



Fonte: Beck (2016, p. 62).

De todos os elementos supramencionados no bloco anterior, no que tange à ação de compreender, assinala-se que a língua é o que se encontra em primeira instância.

De antemão, é importante entendermos que a ideia de língua ultrapassa quaisquer fronteiras possíveis atreladas à fonética, à fonologia, ao léxico, à morfologia e à sintaxe ou, mais precisamente, à ideia do estudo de gramática normativa.

Em conformidade com Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 91), “A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação [...]”.

Metaforicamente, a língua é um organismo vivo, não sendo estanque e homogênea, passível, portanto, de fenômenos de natureza cognitiva, cultural, histórica, psicológica, social, dentre outros, “[...] ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 91).

Citando Marcos Bagno (1999, p. 144):

A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação. É uma fênix que renasce das próprias cinzas. É uma roseira que, quanto mais a gente vai podando, flores mais bonitas vai dando.

Também, não podemos, sob hipótese alguma, confundir língua com gramática normativa (ou qualquer espécie de gramática), léxico e ortografia. “A língua é um *sistema simbólico* que **pode** significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta, nem plena autonomia significativa [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 91). Elementos como duplo sentido, humor e ironia, que são recursos geralmente muito sutis no plano da língua, requerem, a título de exemplo, compreensão por ambas as partes, isto é, por emissores e por receptores.

É fundamental entender que a noção de língua ultrapassa também as fronteiras sintático-semânticas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 92), “A língua é semanticamente opaca e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto [...]”. Prova disso, por exemplo, são as ambiguidades.

Observe a tirinha em quadrinhos abaixo, de Alexandre Beck, que, no primeiro quadrinho, traz à baila uma construção ambígua, “vendo pôr do sol”:

Figura 28 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho três*



Fonte: Beck (2014, p. 45).

Em síntese, enquanto professores de Língua Portuguesa e de Literatura, no espaço escolar, em específico, devemos ter em mente que a percepção de língua não está circunscrita apenas no plano textual. Devemos nos lembrar, neste momento, da metáfora do *iceberg*, ou seja, de que há muitas informações além dos explícitos. “Por economia, o autor de um texto sempre vai ter que deixar muita coisa por conta do leitor ou ouvinte. Um texto bem-sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 92).

“Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e, parcialmente, completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar **todos** os sentidos do texto **no** texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 92).

2.3.3 O texto não é uma caixa mágica, é um evento comunicativo



Fonte: Beck (2019, p. 38).

Paralela à ideia de língua, temos a noção de texto. No dizer de Marcuschi (2008, p. 92), “[...] ele é um **processo** e pode ser visto como **evento comunicativo** sempre emergente [...]”.

Na posição de professores de Língua Portuguesa e de Literatura, por exemplo, não devemos ter a ingênua ideia de que o texto é similar a um caixa mágica, onde podemos “mergulhar” e trazer à tona elementos diversos. Mas é importante que entendamos que um texto “[...] é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 92).

A princípio, ao lidarmos com a noção de texto, “A sugestão é que se tome o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 93). Posteriormente a isso, é de fundamental importância entender que “[...] o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 93). Partindo desse pressuposto, o texto só ganhará e materializará sua significação em situações efetivas em que ocorram uma relação entre leitores e ouvintes. Dessa feita, o sentido que emana do texto não se concentra com exclusividade em uma figura (autor ou leitor) ou lugar (texto), porém nasce das relações estabelecidas entre os elementos mencionados. Marcuschi (2008, p. 93) assinala que “[...] textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto [...]”.

Para o autor (2008, p. 93), “Um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções [...]”. Ora, partindo de tal afirmação, a literatura jesuítica, assim como os sermões confeccionados por Padre Antônio Vieira, no decorrer do século XVII, ou até mesmo as produções medievais, nacionalistas e tropicais inerentes à escola romântica, não teriam hoje, em pleno século XXI, a mesma recepção que tiveram em outrora, bem como as produções parnasianas e simbolistas, provenientes do final do século XIX. Isso ocorre, com evidência e naturalidade, dado que os textos encontram-se

circunscritos em determinado momento histórico, bem como são escritos para determinado público leitor.

Por fim, é importante entender que qualquer texto se realizará em um gênero textual específico. É necessário, ainda, ter em mente o rol infinito de gêneros textuais com os quais lidamos, a saber: anedota, biografia, carta, conto, cordel, crônica, diário, histórias em quadrinhos, novela, poema, tirinhas em quadrinhos, dentre outros.

2.3.4 Inferência



Fonte: Beck (2019, p. 11).

Primeiramente, assinala-se, no que concerne à compreensão textual, que o que nos interessa aqui é a ideia de inferência, enquanto fenômeno que adota a língua como atividade.

No que tange à inferência, é necessário ter em mente que nem todas as informações estarão circunscritas “à flor textual”, inferir, assim sendo, é um fenômeno que requer criatividade, construção e sociointeração. “Assim, [...], o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim em uma complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 248).

É imprescindível entender que o ato da compreensão textual é complexo, dado que neste operam fenômenos de diversas estirpes, a saber: cognitivos, estilísticos, de gênero, pragmáticos, sintáticos, dentre outros. A inferência, portanto, ocupa-se dessas variadas relações que se encontram em diálogo dentro de determinado texto, tomando o texto como âncora, assim como o contexto. Partindo de tal premissa, não compete ao leitor, por exemplo, compreender as camadas textuais, excluindo o contexto. Os usos de elipses, hiperônimos, hipônimos, pronomes, sinônimos, a título de exemplo, sustentam a ideia de que o leitor deve compreender como funcionam tais mecanismos.

Conforme Ingedore Villaça Koch (2014, p. 143), “[...] as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas [...]”.

Didático-pedagogicamente, com ancoragem nos estudos de Koch (2014), assinala-se que cada indivíduo possui, em seu sistema cognitivo, uma parcela de informações globais, que são memórias ativas (*working memory*). Consoante a teórica, como nossa memória é um tanto limitada, apenas algumas inferências situadas espaço-temporalmente serão concebidas. “As inferências, tanto no nível de coerência local como global, devem tomar por base as informações velha e nova disponíveis [...]” (KOCH, 2014, p. 144).

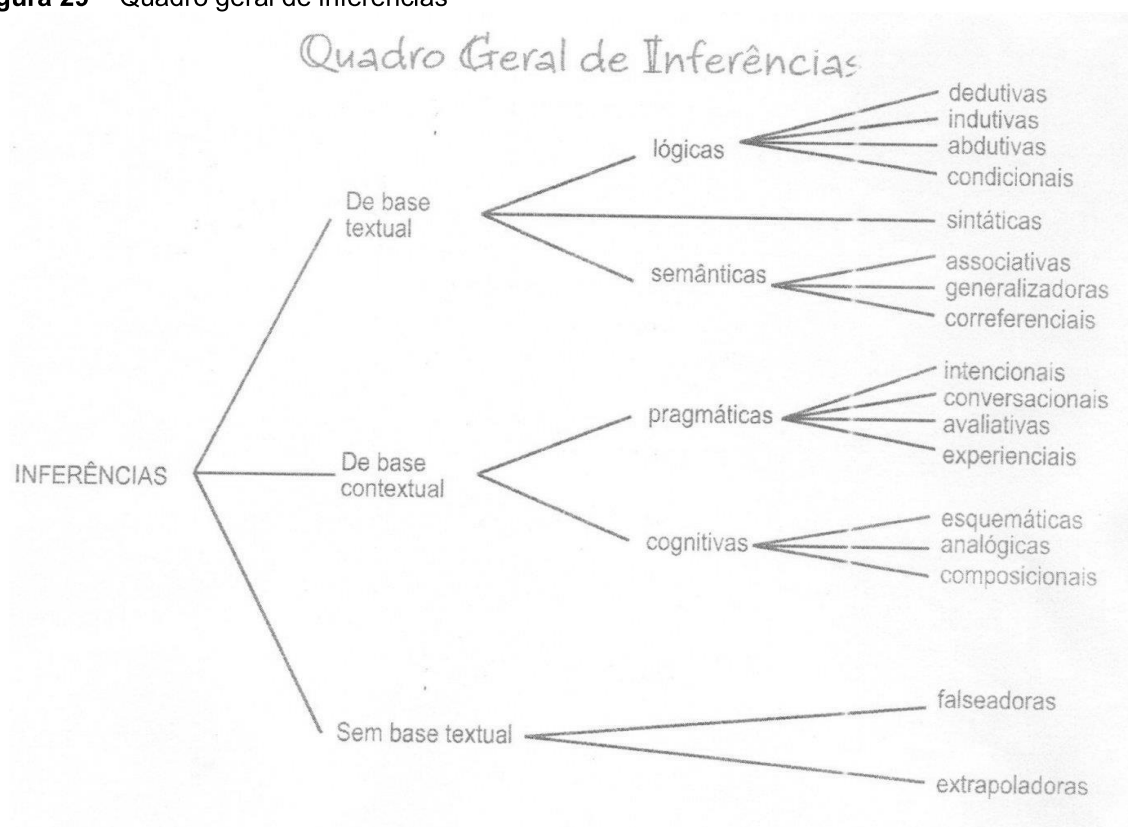
No dizer de Marcuschi (2008, p. 249), “[...] pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto [...]”.

Às vezes, há toda uma problemática acerca da inferência, dado que ocorre aquilo que denominamos de mal-entendido. Geralmente, isso ocorre tendo como base o contexto, que pode ser dividido em um rol de classificações (cultural, modal, pessoal, situacional e verbal), com determinadas especificidades.

Tomando por base o texto (seja verbal ou não verbal, seja informativo ou literário), assim como o leitor propriamente dito, as inferências seriam espécies de repostas que este faz àquele. Dessa feita, as inferências também seriam arquétipos sociocognitivistas textuais. “Portanto, o tipo de organização textual não só afeta a fluência no processamento, como também determina o tipo e a quantidade de inferências feitas pelo leitor/ouvinte [...]” (KOCH, 2014, p. 151).

Ressalta-se que há um rol de inferências, como se vê na figura abaixo:

Figura 29 – Quadro geral de inferências



Fonte: Marcuschi (2008, p. 254).

Tendo em vista a figura acima, assim como a série de inferências nela esboçada, é elementar o entendimento da cognição social, no universo inferencial. “[...] uma teoria adequada do processamento de inferências precisa considerar a cognição social, que constitui uma parte relevante das estruturas cognitivas armazenadas na memória [...]” (KOCH, 2014, p. 156).

Em síntese, tomando por base a inferência, é imprescindível que entendamos que ela ultrapassa questões linguístico-discursivas, uma vez que o cognitivo, o interacional e o sociocultural também fazem parte desse universo.

2.3.5 Compreensão



Fonte: Beck (2019, p. 18).

Metaforicamente, compreender não é como utilizar uma calculadora, a fim de obter um resultado preciso, tampouco é um ato de quiromancia. Conforme Marcuschi (2008, p. 256), a compreensão “[...] é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida [...]”.

Ainda assim, no que diz respeito à compreensão textual, nem tudo pode ser considerado como correto. É essencial o entendimento que determinado texto pode trazer à baila diversificadas leituras, apesar disso, não podemos dizer que tais são intermináveis.

Assim sendo, enquanto professores de Língua Portuguesa e de Literatura, tendo o ambiente escolar como contexto, e, neste caso, os alunos como figuras centrais do processo de ensino-aprendizagem, não podemos considerar, tendo a compreensão como processo, tudo autorizado pelo texto, certo e possível.

Pode-se dizer que a compreensão textual é uma espécie de transcurso, sendo atravessada, no mínimo, por quatro processos, a saber: estratégico, flexível, inferencial e interativo.

Dentre os processos supracitados, o inferencial é o que nos interessa nesta pesquisa.

Consoante Marcuschi (2008, p. 256),

[...] esta noção diz respeito ao modo da produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas [...].

Ancorando-nos na leitura de determinado texto, seja informativo ou literário, seja verbal ou não verbal, a título de exemplo, podemos, de acordo com Marcuschi, ter algumas possibilidades de leitura. A essas possibilidades, o autor atribui a nomenclatura de horizontes, dividindo-os em cinco categorias, tendo como exemplo, falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido.

A inferência ancora-se e sedimenta-se no chamado horizonte máximo, que, em conformidade com Marcuschi (2008, p. 259),

Horizonte máximo – essa é a perspectiva que considera as *atividades inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase, nem fica reduzida à repetição.

3 ALEXANDRE BECK, A PERSONAGEM ARMANDINHO E AS REDES SOCIAIS DIGITAIS/ ARMANDINHO – DESCONCERTO, INTELIGÊNCIA E TRANSGRESSÃO – E AS KID STRIPS



Fonte: Beck (2014, p. 46).

Em 1972, na ilha de Florianópolis, em Santa Catarina, nasce Alexandre Cechetto Beck.

Ainda criança, o futuro cartunista e ilustrador, no Japão, é premiado na Biental Internacional de Kanagawa. Graduiu-se em 1993, pela Universidade Federal de Santa Catarina, em Agronomia, e em Comunicação Social (ingressando, em 1997, no curso) – o que, de certa forma, torna-se perceptível ao lermos suas tirinhas em quadrinhos.

Aos trinta anos, em 2002, inicia o processo de confecção de tirinhas em quadrinhos no jornal Diário Catarinense. Nove anos depois, em 2009, funda a Arte & Letras Comunicação.

No momento, ao lado da produção de tirinhas em quadrinhos, Beck cultiva uma agrofloresta.

Figura 30 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho treze*



Fonte: Beck (2019, p. 85).

Tendo em vista os contextos digitais e tecnológicos, que acoplam um rol de redes sociais digitais (*Facebook, Instagram, Tumblr, Twitter, WhatsApp, YouTube,*

dentre outras), assim como o gênero textual tirinhas em quadrinhos, assinala-se que a personagem Armandinho, criada pelo cartunista e ilustrador catarinense Alexandre Beck, apesar de ter nascido em meio ao suporte impresso, no final de 2009, migrou, posteriormente, para o suporte digital.

Conforme Salgado e Gatti (2013, p. 527), “As *kid strips* têm disputado espaço com outros textos também no meio virtual da internet, em especial na rede social *Facebook*. Neste ‘suporte’, elas aparecem ora integralmente, ora recortadas ou mesmo alteradas [...]”.

Alexandre Beck, no momento, gerencia algumas redes sociais digitais, como o *Facebook* (<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>), o *Instagram* (<https://www.instagram.com/tirinhadearmandinho/?hl=pt-br>) e o *Tumblr* (<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>). Antes de criar a *Fanpage*, o cartunista e ilustrador já publicava as tirinhas em quadrinhos em seu perfil pessoal, no *Facebook*.

Enquanto professor-pesquisador, e também fora dessa posição, isto é, na posição de leitor, acompanho suas postagens, assiduamente, apenas via *Facebook* e *Instagram*. Provavelmente, o cartunista e ilustrador deve ser mantenedor de outras redes sociais digitais, que, no momento, por razões diversas, fogem ao nosso alcance.

Acerca do *Facebook*, a título de demonstração, Beck cria, no dia vinte e nove de novembro de dois mil e doze, uma *Fanpage* homônima à personagem, onde, constantemente, posta, em especial, suas tirinhas em quadrinhos.

No mesmo dia em que cria a *Fanpage*, abastece-a com cinco tirinhas em quadrinhos. De lá para cá, no decorrer desses quase oito anos, tomando por base apenas a *Fanpage*, Beck já publicou um universo de quase três mil tirinhas em quadrinhos contendo a personagem-protagonista Armandinho sobre diversas abordagens temáticas.

Nos últimos anos, comumente, as tirinhas em quadrinhos publicadas pelo autor aludem, de forma sutil ou não, a assuntos relacionados a questões político-sociais.

Por meio de sua liberdade criadora artístico-literária, Alexandre Beck demarca-se, simultaneamente, enquanto deliberador e mediador, amalgamando dois territórios bastante profícuos em suas tirinhas em quadrinhos: a estória e a história. Isto é, no primeiro ele recorre à ficção – a tirinha atua como ambiente simbólico; no

segundo, vale-se de acontecimentos atrelados à realidade – a tirinha funciona como fato.

O quadrinista, desde seus primeiros traços, tem que estabelecer uma relação de cumplicidade com seus leitores, baseada não apenas nos pressupostos de compreensão, mas também na apreensão de particularidades implícitas no discurso expresso através de suas personagens (CORBARI; NIEDERAUER, 2017, p. 11).

Apesar de toda sutileza empregada por ele, em novembro de dois mil e dezoito, sofreu diversas ameaças e ofensas por conta, particularmente, da publicação de duas tirinhas em quadrinhos.

A princípio, a Brigada Militar do Rio Grande do Sul portou-se acerca de uma das tirinhas em quadrinhos publicadas por Alexandre.

Figura 31 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho quatorze*



Fonte: Beck (2019, p. 77).

Com o decorrer de dois dias, Beck sofre, mais uma vez, censura e repúdio pelo Conselho Regional de Medicina também do Rio Grande do Sul.

Figura 32 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho quatorze*



Fonte: Beck (2019, p. 78).

Conforme Cirne (2000, p. 191),

Não se pode falar em arte experimentária sem que haja, aí embutida, a consciência política do autor; não se pode falar em consciência política sem que haja, pelo menos como projeto teórico, a possibilidade do saber militante. Ou seja, para o artista, o poeta/escritor e o quadrinheiro não basta

ser politizado. Têm que ousar – com sabedoria – em forma, conteúdo e substância criativa.

A bem da verdade, com ancoragem na fala de Moacy Cirne, podemos, categoricamente, afirmar que o cartunista e ilustrador Alexandre Beck lança mão, de forma inteligente e sensata, de conteúdo, forma e substância criativos acerca de suas tirinhas em quadrinhos. Suas tirinhas em quadrinhos nunca caíram no solo da mesmice, da padronização, da rotina.

A respeito das abordagens temáticas presentes nas tirinhas em quadrinhos de Alexandre Beck, pode-se destacar, com embasamento nos estudos de Will Eisner, que

O modo como o artista vê a vida e os objetos com os quais tem de lidar constitui o núcleo da técnica que emprega. Os objetos, o modo como funcionam, o modo de representá-los, devem ser analisados em profundidade para serem compreendidos (2010, p. 160).

Acerca das produções artístico-literárias de Beck, utilizamo-nos das palavras do mestre Will Eisner (2010, p. 172):

Tradicionalmente a arte, o seu estilo e a sua individualidade exercem um papel fundamental sobre a personalidade de uma tira ou revista de quadrinhos. Em geral isso resulta de uma habilidade singular com o lápis, a pena ou o pincel, e tem grande impacto sobre a qualidade narrativa da obra. É possível afirmar que o estilo é uma forma de imperfeição.

Adiciona-se a isso uma fala de Moacy Cirne (2000, p. 154), “[...] há personagens que são bons ou ruins em função de uma série de elementos textuais e que, em primeira instância, são elementos gráficos [...]”.

Abaixo, por meio de um *print*, pode-se observar a primeira tirinha em quadrinhos publicada em sua página, no *Facebook*.

Contemplando-a atentamente, observa-se que ela é lida tal qual no suporte impresso, isto é, da esquerda para a direita.

Figura 33 – Tirinha em quadrinhos extraída da *Fanpage*, da rede social digital *Facebook*



Fonte: Tiras Armandinho (2012).

Além de Armandinho, nas tirinhas em quadrinhos figuram outras personagens, tais como sua família, sua turma e o seu animal de estimação, um sapo. Há também a aparição de personagens adultas, que exercem, por exemplo, cargos da saúde, educacionais, militares, políticos, dentre outros.

Até o presente momento, vinte e oito de dezembro de dois mil e dezenove, sua primeira tirinha publicada na *Fanpage* apresenta vários comentários e compartilhamentos, assim como uma expressiva quantidade de curtidas, que podem ser verificados abaixo:

Figura 34 – Tirinha em quadrinhos extraída da *Fanpage*, da rede social digital *Facebook*



Fonte: Tiras Armandinho (2019).

É espantoso, de certa forma, nas redes sociais digitais, o sucesso do cartunista e ilustrador Alexandre Beck. Nota-se que suas tirinhas em quadrinhos recebem, normalmente, diversos comentários e compartilhamentos, além de curtidas ou *emoctions*.

A respeito desse reconhecimento por parte do público leitor, consoante Paulo Ramos (2017, p. 143),

Parte-se da premissa de que o leitor, ao acessar o *site*, já tenha uma ideia, mesmo que mínima, de que a página é mantida pelo desenhista e que ele usa aquele espaço virtual para veicular suas produções em quadrinhos, entre elas, as tiras.

De acordo com o mesmo teórico (2017, p. 145), “[...] quanto mais compartilhamentos, maior o eco virtual [...]”.

Partindo desse pressuposto, torna-se imprescindível ressaltar que, tomando por base a *Fanpage* monitorada por Alexandre Beck, a título de exemplo, os usuários digitais, isto é, aqueles que acessam tal espaço virtual, sejam comentando, compartilhando e/ou curtindo, acabam se apropriando de tais conteúdos e, por consequência, reproduzindo-os.

Para Eisner (2010, p. 172), “Ao que tudo indica, a personalidade, ou individualidade, na prática da arte sequencial continuará sendo fruto da combinação entre a capacidade de produzir ideias e o domínio das técnicas narrativas [...]”.

O sucesso do cartunista e ilustrador é tão grande que suas tirinhas em quadrinhos já figuram no ambiente escolar, muitas das vezes, por meio de livros didáticos de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas.



Fonte: Beck (2019, p. 31).

A princípio, constata-se, desde o século XIX até o presente momento, no interior do sistema dos quadrinhos, a aparição e a consolidação de algumas personagens infantis, como Armandinho, Calvin, Charlie Brown, Mafalda, dentre outros.

Esse terreno da literatura dos quadrinhos, povoado frutiferamente por pequenos “avatares”, destina-se, em geral, às personagens que cometem, divertidamente, diabruras ou que são transportadas a universos oníricos. “As crianças presentes nesse tipo de história são, geralmente, ativas no seu mundo, e estão sempre confrontando figuras de autoridade [...]” (DUARTE, 2018, p. 36).

Poderíamos atribuir fartos e inúmeros adjetivos a essas personagens, a título de exemplo: contestadoras, desobedientes, independentes, indisciplinadas, maledicentes, satíricas, transgressoras, violentas etc.

Inicialmente, quanto a essas personagens, é de fundamental importância assinalar que “Não podemos esquecer que se trata de um produto nascido e criado com a mídia para as massas, em que simplificações fazem-se necessárias [...]” (DUARTE, 2018, p. 23).

Quanto a esse “fenômeno”, atribuímos-lhes a alcunha de *kid strips*, que, conforme Renan Silva Duarte (2018, p. 17), “As *kid strips*, ou tiras protagonizadas por crianças, estão presentes na história das HQs desde o seu nascimento, e foram responsáveis, em grande parte, pelo crescimento e expansão do quadrinho como linguagem e de sua compreensão como arte [...]”.

Percebe-se que essa espécie de “fenômeno”, ancora-se e se assenta, modelarmente, na chamada tira cômica – *comic strips*. Destaca-se, por sua vez, que a tira cômica pode subdividir-se, além das *kid strips*, em *family strips* e *funny animals*, que, respectivamente, são protagonizadas por famílias e animais falantes.

Naturalmente, quando se fala em comicidade, tendo como base o gênero textual tirinhas em quadrinhos, repara-se que o último quadrinho costuma trazer à baila uma quebra de expectativa, gerando, por vezes, o humor, como se constata nas duas tirinhas abaixo:

Figura 35 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho quatro*



Fonte: Beck (2015, p. 19).

Figura 36 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho quatro*



Fonte: Beck (2015, p. 77).

As tirinhas em quadrinhos acima, que têm, no segundo quadrinho, seus requadros ausentes (característica muito comum em quase todas as tirinhas em quadrinhos de Alexandre Beck), acentuando-os, propositalmente, em forma de *close-up*, contribuem, ao lado de recursos específicos (como o emprego da palavra “exame”, na segunda tirinha), para a construção do humor presente nos últimos quadrinhos.

Torna-se basilar a compreensão de que a personagem Armandinho, circunscrita na condição de criança, é criada e construída a partir das mãos e do olhar de um adulto, que, no caso, trata-se de Alexandre Beck.

As abordagens temáticas, que são diversificadas, das tirinhas em quadrinhos protagonizadas pela personagem trazem à tona uma série de questões que, dificilmente, seriam, salvo algumas exceções, ditas por uma criança “normal”.

Tais personagens não nos incomodam porque, de alguma forma, aceitamos que eles incorporem e articulem angústias e pensamentos que nos são próprios. Há, portanto, um jogo de distanciamento e aproximação. A figura infante se distancia em seu universo infantil, deixando o lugar do adulto, purificando-se para, só assim, ver mais claramente o adoecido mundo em que vivemos, padecê-lo e questioná-lo como nós (DUARTE, 2018, p. 23).

Com ancoragem em Salgado e Gatti (2013, p. 528), afirmamos que

É verdade que no humor, principalmente no gênero tira cômica, reivindica-se uma certa complexidade para a imagem das crianças. Assim, o estereótipo da criança não é tão simplificado como são os estereótipos de outros grupos ou etnias. Mas pode-se também atestar que há uma certa imagem de criança que perpassa boa parte dos textos em que ela aparece como protagonista: a imagem da incompletude.

A palavra “incompletude”, supracitada, associa-se à imagem de a criança estar em desenvolvimento em múltiplos sentidos (afetivo, cognitivo, corpóreo, cultural, linguístico, psíquico, social etc.). Isto posto, apreende-se que as crianças

dizem, assim como fazem, coisas que talvez um adulto não dissesse ou fizesse, hipoteticamente, por medo de possíveis julgamentos morais e sociais.

O que ela diz não está atravessado por qualquer mascaramento, não pode ser associado a algo do obscuro, da falsidade – que seriam típicos da parcela adulta da sociedade –, ela estaria no mesmo patamar dos grandes pensadores (não porque de fato seja, mas porque é criança e, de alguma maneira, está imbuída de um caráter e de uma corporalidade vazios dos vícios do mundo adulto), ela, por ser ingênua e incompleta, pode dizer à altura dos grandes pensadores, “verdades universais”, ou coisas que não seriam bem vistas na boca de um adulto, sem que fosse vista como uma indolente [...] (SALGADO; GATTI, 2013, p. 528).

Quanto a isso, é adequado assinalar que as personagens que habitam as *kid strips*, seja no suporte impresso, seja no virtual, devido às suas genialidades e singularidades, parecem pertencer a outro território – um universo povoado por filósofos, literatos, pensadores, por exemplo.

Constata-se, no universo das *kid strips*, um comportamento pensativo e preocupado por parte das personagens que se encontram circunscritas na infância. Isso fica muito perceptível em personagens como Armandinho, Calvin, Charlie Brown e Mafalda.

Duarte (2018, p. 18) chama nossa atenção para “O fato da tira apresentar cotidianamente variações do mesmo tema contribui para o artista não precisar sempre reapresentar seus personagens [...]”.

Assim sendo, tendo como foco a personagem Armandinho, do cartunista e ilustrador Alexandre Beck, reconhecemos algumas de suas características físicas, assim como psicológicas. Averiguamos nela, seja em seu ambiente familiar, seja em meio à sua turma, sua ausência de “papas na língua”, seu “espírito da verdade”, que se confrontado a personagens adultas, poderá, muitas das vezes, desconcertá-las.

Chagas e Freitas (2017, p. 32) assinalam que “O gênero tirinha é, normalmente, utilizado para entretenimento e, muitas vezes, aborda perspectivas sociopolíticas e culturais em determinadas sociedades [...]”.

A bem da verdade, por um ângulo crítico-reflexivo, acabamos por nos reconhecer em Armandinho, como se a personagem fosse deveras uma miniatura de nós mesmos ou uma projeção muito bem articulada que traz à tona abordagens temáticas (ambientais, culturais, linguísticas, políticas, sociais etc.) inerentes ao universo adulto. Efetivamente, já fomos crianças e, por consequência, reconhecemo-

nos nessas personagens, sabemos, de modo geral, que elas são livres de quaisquer espécies de sentimentos à beira da corrupção ou da obscuridade.

“As crianças são, portanto, figuras destorcidas de nossas questões [...]” (DUARTE, 2018, p. 25). Em outras palavras, é como se, ainda que seres humanos, as crianças pertencessem a uma outra categoria ou até mesmo reino.

A rigor, destaca-se que, assim como outras personagens (Calvin, Charlie Brown, Mafalda etc.) estão encerradas a uma espécie de repetição temática labiríntica, Armandinho, por meio de suas constantes indagações desconcertantes, inteligentes e transgressoras, está “fadado” a tais abordagens temáticas, à sua família e à sua turma.

Estamos encerrados no corpo não desenvolvido daquelas crianças. Por serem puras e inocentes, podem nos dizer exatamente, como um espelho claro e limpo, o que somos, ao dizerem o que elas são, ou quem sabe, o que fizemos do mundo delas (DUARTE, 2018, p. 25).

Todavia, Alexandre Beck, com base na personagem Armandinho, não apenas retrata o campo sócio-político-cultural, “[...] praticando, em suas tiras, o que entendemos ser a tradução intersemiótica de textos ou de partes de textos originalmente publicados no campo literário ou filosófico [...]” (CORBARI; NIEDERAUER, 2017, p. 279).

Em suas tirinhas em quadrinhos, além de derivar questões filosóficas, Alexandre Beck já recorreu a literárias, “bebendo” em diversos autores: Eduardo Galeano, Ernest Hemingway, José Saramago, Manoel de Barros, Manuel Bandeira, Paulo Freire, Rose Mary Sadalla, Simone de Beauvoir etc., o que pode ser observado na sequência de tirinhas em quadrinhos abaixo:

Figura 37 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho nove*



Fonte: Beck (2016, p. 15).

Figura 38 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho* quatorze



Fonte: Beck (2019, p. 68).

Figura 39 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho* doze



Fonte: Beck (2019, p. 31).

Figura 40 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho* sete



Fonte: Beck (2015, p. 08).

Figura 41 – Tirinha em quadrinhos extraída da *Fanpage*, da rede social digital *Facebook*



Fonte: Templo Cultural Delfos (2020).

Figura 42 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho quatorze*



Fonte: Beck (2019, p. 65).

Figura 43 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho oito*



Fonte: Beck (2016, p. 20).

Figura 44 – Tirinha em quadrinhos extraída de *Armandinho treze*



Fonte: Beck (2019, p. 15).

Corbari e Niederauer (2017, p. 289) apontam que

[...] Alexandre Beck busca em textos escritos ou transcritos (falados), matéria-prima para desenvolver uma peça nova, que preserva o sentido original do expresso pelo primeiro autor, mas reconfigura-se em um enunciado transformado que, potencialmente, poderá alcançar um tipo de público que talvez não fosse exposto à mensagem original se não desta nova forma.

Clarifica-se que, nos casos das tirinhas em quadrinhos supracitadas, Alexandre Beck lançou mão da linguagem intersemiótica, trazendo à tona um interconectividade entre elementos de esferas distintas.

De modo semelhante, como o texto de uma obra literária é apropriado e transcodificado criativamente para os palcos em uma peça de teatro ou para as telas de cinema, o procedimento equivale-se aqui – logicamente, com um grau de simplicidade e concisão ímpares – na transmutação do discurso expresso primeiramente no encadeamento alfabético puro e, depois, ampliado ao meio expressivo híbrido das histórias em quadrinhos (CORBARI; NIEDERAUER, 2017, p. 289-290).

Consoante Duarte (2018, p. 18), “Com o tempo, tais personagens passam a integrar um imaginário que prescinde da leitura diária [...]”.

De acordo com o autor, “Nisto, na combinação entre repetição e reconhecimento, a síntese da tira cômica com personagens recorrentes se torna mais eficaz [...]” (DUARTE, 2018, p. 18).

À medida que o público leitor se depara com as tirinhas em quadrinhos *Armandinho*, tende a se familiarizar com o fato de que a personagem infantil tem uma família (*family strip*), assim como uma turma (*gang strip*). A isso, acrescenta-se, ainda, a ideia de que a personagem protagonista tem, a título de exemplo, o desconcerto, a inteligência e a transgressão como marcas psicológicas peculiares.

Em conformidade com Renan Silva Duarte (2018, p. 19), “[...] além de passar a reconhecer os personagens e suas personalidades, **então o formato serializado mostra sua potência [...]**” [grifo nosso].

Em consonância com o mesmo autor, “Assim, na infinita repetição e variação do mesmo tema, a tira estabelece seu padrão. Como todo padrão, é reconhecível, útil para a síntese, possui seu próprio jogo em seu universo, e estabelece um imaginário. E isto é facilitado pelo formato [...]” (DUARTE, 2018, p. 19).

Levando em consideração personagens como Armandinho, Calvin, Charlie Brown e Mafalda, por exemplo, que figuram as chamadas *kid strips*,

[...] percebemos que comunicam uma visão de mundo utilizando-se do universo infantil e suas peculiaridades como lente. Assim, a escolha do mundo infantil como palco para o artista das tiras em questão pode ter muito mais a ver com uma possibilidade ampla de comunicar coisas que só através daqueles personagens e daquele mundo seria possível (DUARTE, 2018, p. 22).

Por fim, a fim de encerrarmos esta seção, debruçamo-nos, crítico-reflexivamente, acerca de uma citação de Corbari e Niederauer (2017, p. 12), tão importante no que concerne a esta dissertação:

A *tirinha* da personagem *Armandinho* vai-se inscrever como referencial concreto a ser considerado em diversas possibilidades de leitura histórica nas quais o leitor, distanciado do momento presente do acontecimento, poderá encontrar o recorte composto a partir da interpretação do autor para a representação da temática ou do fato em si. O imaginário torna-se aqui um conector entre o tempo vivido (e os diversos campos da experiência social que o compõem) e o tempo do mundo, este atrelado à subjetividade das interpretações e representações. Ao exercer sua interpretação do fato e trazê-la representada nas *tirinhas* ficcionais de suas personagens, Alexandre Beck produz o fenômeno do rastro, conferindo ao seu texto o valor de efeito-signo, como operador do tempo, construindo figuras de sentido capazes de tornar-se complemento para suprir lacunas de conhecimento. Observamos ainda que as *tirinhas* enquanto produto simbólico adquirem caráter de mecanismo de preservação da memória histórica, colocando-se em proximidade com outros textos de caráter informacional e/ou crítico, como noticiosos (notícias e reportagens) ou interpretativos/opinativos (como crônicas, artigos e charges).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi baseada na pesquisa-ação, isto é, alicerçou-se, simultaneamente, na intervenção e na teoria, quanto ao ensino de Língua Portuguesa/Literatura, com a finalidade de desenvolver estratégias metodológicas para solucionar possíveis problemas quanto ao repertório artístico-literário do jovem leitor, de uma turma de sétimo ano (704), do Ensino Fundamental II, da rede pública de ensino, em Itaperuna/RJ.

Ancoramo-nos, no que concerne à pesquisa-ação, nos estudiosos Michel Jean Marie Thiollent (1992) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008).

4.2 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O ambiente de ensino onde o professor desenvolveria minha pesquisa chama-se Escola Municipal Francisco de Mattos Ligiéro, fundada no princípio da década de 1990, localizada à Rua Francisco Vicente Arrabal, número 300, Bairro CEHAB, na cidade de Itaperuna (Noroeste Fluminense), interior do estado do Rio de Janeiro.

A turma em que desenvolveria minha pesquisa seria um sétimo ano, do Ensino Fundamental II, turma 704, com vinte e quatro alunos, sendo treze meninas e onze meninos, cujo público vai dos doze aos quinze anos de idade. Os alunos desta turma, quanto à comunicação, de modo geral, expressam-se muito bem entre si, assim como em relação aos professores e aos demais funcionários da escola. Além disso, raramente há problemas quanto à indisciplina, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e produtivo.

4.3 O PROFESSOR PESQUISADOR

Apesar de minha trajetória no magistério ser, por enquanto, curta em anos, ela é, basicamente, movida por duas forças: pelo amor que tenho à profissão e pela sede que tenho por conhecimento acadêmico-científico-cultural.

Iniciei meu itinerário acadêmico em 2011, logo após a conclusão do Ensino Médio, graduando-me em Letras pelo Centro Universitário São José de Itaperuna, em 2013. Em seguida, especializei-me em Letras (com ênfase em Língua Portuguesa/Literatura) pela mesma instituição, em 2015.

A fim de desbravar outras áreas do conhecimento interligadas à Educação e a Letras, graduei-me em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni, em 2019. Especializei-me, ainda, em Coordenação Pedagógica (Faculdade Educacional da Lapa, 2019), Gestão Escolar (Faculdade Ágora, 2019), Língua Latina e Filologia Românica (Universidade Candido Mendes, 2016) e Literatura Contemporânea (Centro Universitário Barão de Mauá, 2016).

Em dezembro de 2017, fui aprovado para ingressar no Mestrado Profissional em Letras, ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora. No momento, sou graduando em Biblioteconomia pelo Centro Universitário Claretiano e pós-graduando em Biblioteconomia pela Faculdade Futura.

Iniciei minha trajetória profissional no magistério em 2011, lecionando Literatura, à época, para uma turma de Curso Normal Médio, em Itaperuna/RJ. De 2012 a 2013, lecionei no mesmo colégio onde cursei meu Ensino Fundamental II e meu Ensino Médio, em São José de Ubá/RJ. Durante 2014 e 2017, lecionei Língua Portuguesa, Literatura e Redação em colégios particulares, para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio, pré-vestibular e preparatórios para concursos públicos, nas cidades de Itaocara, Itaperuna e Santo Antônio de Pádua, todas pertencentes ao interior do Rio de Janeiro. Em 2015, ingressei, como tutor presencial, na modalidade semipresencial, no Consórcio Cederj, estando ligado a instituições como a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Fluminense; enquanto mediador presencial, ocupei/ocupo as cadeiras das disciplinas Latim Genérico, Literaturas Africanas I, Literatura Brasileira II, Literatura Brasileira III, Português Instrumental e Português IV. Em 2016, efetivei-me, como professor de Língua Portuguesa, nas prefeituras de Itaperuna/RJ e de Varre-Sai/RJ. Fui convocado, por meio de concurso público para professor de Língua Portuguesa, para assumir as prefeituras de Cardoso Moreira/RJ, de Muriaé/MG e de Santo Antônio de Pádua/RJ, contudo, por motivos pessoais, não desejei assumir as vagas. Em 2018, troquei minha matrícula de Varre-Sai/RJ por outra, efetivando-me como professor de Língua Portuguesa na prefeitura de Cambuci/RJ.

Tive, entre os anos de 2018 e 2019, a oportunidade de lecionar Artes e Língua Inglesa para turmas de Ensino Fundamental I; além disso, lecionei para turmas de Educação de Jovens e Adultos.

O Mestrado Profissional em Letras, ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, possibilitou-me uma série de conquistas no que concerne à minha trajetória acadêmico-profissional. No decorrer das aulas, que aliaram prática e teoria, pude, com criticidade, refletir acerca de minhas práxis pedagógica. Encantei-me, sobremaneira, com as aulas de Literatura, que mudaram radicalmente meu olhar em relação ao manejo com os textos de natureza literária.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Assinala-se que, para o desenvolvimento desta pesquisa interventiva, adotaremos dois instrumentos de coleta de dados, a saber: I. um diário de campo, onde, enquanto professor-pesquisador, farei anotações acerca de toda a aplicação e de todo o desenvolvimento da pesquisa e II. diários de leitura, a fim de que os alunos façam anotações acerca de toda a aplicação e de todo o desenvolvimento da pesquisa.

4.4.1 Diário de campo

Enquanto professor-pesquisador, adotarei, como elemento de coleta de dado, um diário de campo. Nele, anotarei todo o passo a passo acerca da proposta de intervenção.

4.4.2 Diário de leitura

Na condição de professor-pesquisador, pedirei que os alunos adotem, como elemento de coleta de dado, um diário de leitura. Nele, anotarão todo o passo a passo acerca da proposta de intervenção.

4.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção encontra-se detalhadamente descrita no Caderno Pedagógico que acompanha esta dissertação e que será disponibilizado em plataforma *online* para que outros professores possam acessá-la e, caso seja de interesse, desenvolvê-la com suas próprias turmas, conforme a proposta do programa do Profletras, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A seguir, apresentamos apenas uma síntese das etapas que a compõem:

1ª etapa

Nesta etapa, serão apresentadas a personagem Armandinho, sua família e sua turma. Também será apresentado o autor, Alexandre Beck. Para essa apresentação, foram selecionadas as tirinhas em quadrinhos iniciais.

2ª etapa

Nesta etapa, o enfoque será dado para a compreensão da linguagem dos quadrinhos, tal como utilizada por Alexandre Beck nessas tirinhas em quadrinhos. Além das tirinhas em quadrinhos iniciais, utilizadas na etapa anterior, também utilizarei textos de McCloud sobre os principais elementos da linguagem dos quadrinhos. Entre outros aspectos, levantarei questões relacionadas ao enquadramento (responsável por marcar o foco narrativo infantil nas tirinhas em quadrinhos), à simplificação na representação das personagens e do cenário e ao uso, em geral, icônico da imagem (que provoca o efeito de identificação do leitor com as personagens e a situação que estão vivendo, bem como o reconhecimento de estereótipos e situações sociais recorrentes), à economia narrativa e escolha dos momentos a serem representados; e ao uso das palavras e sua relação com as imagens.

3ª etapa

Nesta etapa, realizaremos a leitura de tirinhas em quadrinhos motivadas por um fato específico. Será fundamental aqui realizar a leitura paralela de outros textos do domínio discursivo jornalístico-midiático da época, envolvendo o fato em questão, como artigos de opinião, entrevistas, notícias, reportagens etc., a fim de que os alunos percebam como as tirinhas em quadrinhos reagem ao fato e como a compreensão disso depende do conhecimento que o leitor tem desse fato e do modo como ele impactou a sociedade.

4ª etapa

Esta será uma etapa avaliativa, na qual pretendemos verificar, por meio da leitura de algumas tirinhas em quadrinhos de 2019, se os alunos conseguem inferir dados relevantes do contexto a partir do texto, bem como realizar uma análise de como esses dados foram abordados ficcionalmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Circunscrito enquanto professor de Língua Portuguesa há quase uma década, observo que o ensino de Literatura – no ambiente escolar da rede pública onde leciono, em Itaperuna/RJ, e também em contexto nacional – costuma ficar à deriva, privilegiando-se, de modo geral, o ensino de gramática normativa descontextualizado nas aulas em questão. Além disso, quando se exploram aspectos linguístico-literários nas aulas de Língua Portuguesa, a visualidade costuma ficar à margem – sendo, em linhas gerais, trabalhada nas aulas de disciplinas como Artes, Ciências, Geografia, Geometria, História etc.

Geralmente, na Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (neste caso, envolvendo o Ensino Fundamental II), bem como de seus municípios, os alunos costumam ter aproximadamente seis aulas de Língua Portuguesa. Ademais, tais aulas costumam ser divididas em Língua Portuguesa (com um maior número de aulas, normalmente quatro tempos, abordando-se, neste caso, o uso da gramática normativa, comumente descontextualizada, pautando-se em um ensino de “decoreba”) e em Produção Textual (com um menor número de aulas, normalmente dois tempos, privilegiando-se, neste contexto, o uso dos gêneros e das tipologias textuais).

À época em que cursei a graduação e a pós-graduação em Letras, tive contato especialmente com questões teóricas no que tange ao ensino de línguas e de literaturas – a critério de exemplo, as aulas de Estágio Supervisionado e de Práticas Pedagógicas não nos prepararam, de fato, para o exercício do Magistério, tendo em vista a maioria das necessidades da atualidade que envolvem o ensino-aprendizagem. Ainda, apesar de ser um leitor assíduo e eclético, desde a primeira infância, na posição de professor da disciplina em questão, sentia extremas

dificuldades no manejo com textos de natureza literária. Em meio a essas questões e ao cenário educacional onde leciono, fui em busca do Mestrado Profissional em Letras, em Juiz de Fora/MG, a fim de aprender, aprimorar e modificar minhas práticas pedagógicas no trato com textos literários, especialmente aqueles que pautassem a verbovisualidade – o caso das tirinhas em quadrinhos, abordagem temática central desta dissertação.

Há uns consideráveis anos, sou leitor apaixonado e assíduo pelas tirinhas em quadrinhos *Armandinho* (tanto no suporte impresso quanto no virtual), de Alexandre Beck, cartunista e ilustrador catarinense. Durante um expressivo tempo, meu desejo, que era inquietante, enquanto docente de línguas e de literaturas, era o de ofertar aos meus discentes um trabalho com tais tirinhas em quadrinhos, que envolvem a personagem Armandinho, do mundo infantil (recebendo, no universo dos sistemas em quadrinhos, a alcunha de *kid strips*), levando-os, além da relação estabelecida entre os conteúdos verbais e não verbais concernentes ao gênero textual em questão, à construção de uma reflexão crítica de que tais textos costumam reagir instantaneamente a contextos sócio-político-culturais.

Partindo desses pressupostos, as aulas das disciplinas Gêneros Discursivos-textuais e Práticas Sociais, Leitura do Texto Literário e Literatura Infantojuvenil, do Mestrado Profissional em Letras, de Juiz de Fora/MG, sobretudo ao lado das orientações da Professora Doutora Elza de Sá Nogueira, possibilitaram-me a estudar de forma um tanto aprofundada questões como conceito, história e linguagem dos quadrinhos, além da inferência sócio-cognitivista tão presente neles. Outrossim, os conceitos de ampliação de repertório (com ancoragem em Wolfgang Iser) e de polissistema literário (com base em Itamar Even-Zohar), também apresentados nas aulas das disciplinas de Literatura, possibilitaram-me uma crítica reflexão quanto à minha práxis pedagógica.

Por meio do Mestrado Profissional em Letras, pude adotar uma atitude e um pensamento um tanto coerentes e coesos com a realidade de meu público-alvo – estudantes da rede pública de ensino, que necessitam urgentemente de uma ampliação de repertório artístico-literário quanto a textos que envolvem a verbovisualidade, mas tendo a consciência de que tal ampliação não se limita somente tais textos.

Sobremaneira, com ancoragem nas palavras de Antonio Candido, proferidas no ensaio “O direito à Literatura”, enquanto professor, desejo ofertar aos meus

alunos uma construção cidadã e ética por meio de textos de ordem literária, sobretudo em um contexto político-partidário tão desumano tanto no sistema educacional quanto em outros sistemas.

Devido à pandemia da covid-19, que assola o mundo todo, não pude aplicar e desenvolver o projeto de intervenção pedagógica até o presente momento, idealizado para uma turma de sétimo ano, do Ensino Fundamental II, mas que pode e deve, sofrendo ajustes, ser aplicado e desenvolvido em outras séries de tal segmento de escolaridade ou de outros segmentos.

Apesar de por enquanto o projeto de intervenção pedagógica não ter sido aplicado e desenvolvido (o que ocorrerá, logo assim que a pandemia da covid-19 passar), vislumbramos que ele possa realmente fazer a diferença em minha práxis pedagógica, bem como em outros espaços escolares.

Que a presente pesquisa, que envolve uma proposta de intervenção pedagógica, possa servir de inspiração e de instrumento para outros professores pesquisadores ou para profissionais que lidam com abordagens temáticas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e de Literatura.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAHIA, M. **A legitimação cultural dos quadrinhos e o Programa Nacional Biblioteca da Escola: uma história inacabada**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 340-351, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11765>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BECK, A. **Armandinho zero**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2013.

_____. **Armandinho um**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2014.

_____. **Armandinho dois**. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2014.

_____. **Armandinho três**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2014.

_____. **Armandinho quatro**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2015.

_____. **Armandinho cinco**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2015.

_____. **Armandinho seis**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2015.

_____. **Armandinho sete**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2015.

_____. **Armandinho oito**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2016.

_____. **Armandinho nove**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2016.

_____. **Armandinho dez**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2018.

_____. **Armandinho onze**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2019.

_____. **Armandinho doze**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2019.

_____. **Armandinho treze**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2019.

_____. **Armandinho quatorze**. 1. ed. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. ed. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CATVE. Tirinha com palavrão em tarefa escolar causa polêmica em escola de Corbélia. **Catve.com**, [s. L.], 10 out. 2018. Disponível em: <https://catve.com/noticia/6/230746/tirinha-com-palavrao-em-tarefa-escolar-causa-polemica-em-escola-de-corbelia>. Acesso em: 8 jan. 2020.

CHAGAS, D. S.; FREITAS, H. C. **O fenômeno da negação nas tirinhas de Armandinho**. Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos. Redenção-CE, v. 01, n. 02, p. 25-37, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/48>>. Acesso em: 8 jan. 2020.

CIRNE, M. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CORBARI, M. A.; NIEDERAUER, S. H. P. **As tirinhas de Armandinho como espelho expressivo para textos literários: uma provocação intersemiótica**. Revista Língua & Literatura, v. 19, n. 34, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/2952>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

_____. SILVA, D. A. **História na estória ou estória na história? A inferência do acontecimento factual no universo ficcional das tirinhas de Armandinho**.

COSTA, R. S. As histórias em quadrinhos como gênero discursivo contemporâneo. In: IV ENLETRARTE, 2009, Campos dos Goytacazes, *Anais...* Campos dos Goytacazes, Essentia Editora, 2009, p.1-11.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. ed. 5. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DUARTE, R. S. **A infância representada em tiras de jornal: uma leitura de Peanuts**, de Charles Schulz, e *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson. Dissertação de Mestrado em Letras – Estudos Literários. UFJF, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/bitstream/handle/ufjf/8635/renansilvaduarte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. Tradução Luís Carlos Borges, Alexandre Boide. 4 ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

EVEN-ZOHAR, I. Teoria dos polissistemas. **Revista Translatio**. Volume 4. 2013, p. 2-21. [Marozo, Luis Fernando, Carlos Rizzon & Yanna Karlla Cunha trans.].

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Volume 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Volume 2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

KOCH, I.V. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorotheé de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

NICOLAU, Vitor. **Tirinhas e mídias digitais: a transformação deste gênero pelos blogs**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

NOGUEIRA, E. S. **Intertextualidade no polissistema literário: uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor**. Circulação, tramas & sentidos na Literatura. XVI Congresso Internacional Abralic. UERJ. v. 2. Agosto de 2017. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522197019.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

PORTUGUÊS COMENTADO. **AACP - Figuras de Linguagem**. Abr. 2015. 1 figura. Disponível em: <http://portuguescomentado.blogspot.com/2015/04/aacp-figuras-de-linguagem.html>. Acesso em: 8 jan. 2020.

RAMOS, P. E. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo: Língua Portuguesa e Literatura**. Rio de Janeiro, 2012.

SALGADO, L. S.; GATTI, M. A. **Personagens infantis de tiras cômicas em suportes diversos: uma questão de circulação, aforização e estereótipo**. D.E.L.T.A., 29: Especial, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/19341>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TEMPLO CULTURAL DELFOS. **Armandinho e Manuel Bandeira**. 22 jan. 2020. 1 figura. Facebook: Templo Cultural Delfos. Disponível em: <https://www.facebook.com/TemploCulturalDelfos/photos/a.352829984753423/2829039610465769/>. Acesso em: 8 jan. 2020.

TIRAS ARMANDINHO. **Armandinho**. 29 nov. 2019. 1 figura. Facebook: Tiras Armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/488361674542477/?type=3&theater>. Acesso em: 8 jan. 2020.

TIRAS ARMANDINHO. **Armandinho**. 23 dez. 2019. 1 figura. Facebook: Tiras Armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/2957762157602404/?type=3&theater>. Acesso em: 8 jan. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

VEJA SÃO PAULO. Escola usa tirinha da Turma da Mônica com palavrão; veja a repercussão na web. **Veja SP**, São Paulo, 26 fev. 2017. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/escola-usa-tirinha-da-turma-da-monica-com-palavrao-veja-a-repercussao-na-web/>. Acesso em: 8 jan. 2020.

VERGUEIRO, V. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, V. (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018.

XAVIER, G. K. R. S. **Histórias em quadrinhos**: panorama histórico, características e verbo-visualidade. Volume 10. Número 2. Dezembro/2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2018/01/Artigo-Glayci-Xavier.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

ANEXO I – PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Caro(a) Aluno(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa, escrevendo sobre sua relação com a leitura, realizada para minha dissertação, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação da Prof. Dra. Elza de Sá Nogueira, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sua contribuição, respondendo com franqueza e interesse, será de grande importância nesse trabalho, tendo em vista a experiência vivenciada em sua escola e fora dela.

Coloque seu nome:

Ano de escolaridade:

Idade:

Levando em consideração toda a sua trajetória de estudante de Língua Portuguesa, dentro e fora da escola, responda: Qual é a sua relação com a leitura?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

Muito obrigado por sua contribuição!
Professor José Ignacio Ribeiro Marinho



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Caro(a) Aluno(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa, escrevendo um pequeno texto sobre sua relação com as tirinhas em quadrinhos, realizada para minha dissertação, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação da Prof. Dra. Elza de Sá Nogueira, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sua contribuição, respondendo com franqueza e interesse, será de grande importância nesse trabalho.

Coloque

seu

nome:

Ano de escolaridade: ____ Idade: ____

Escreva um pequeno texto sobre sua relação com as tirinhas em quadrinhos, levando em consideração os seguintes aspectos:

- Quais tirinhas você conhece? Lembra o nome dos autores? Fale um pouco do que você lembra sobre elas: perfil do personagem central, outros personagens envolvidos, tipo de fato que ocorre nas histórias, estilo dos desenhos etc.
- As tirinhas que você leu estavam publicadas em qual meio (jornal, livro didático, rede social digital, revista, outro meio)? Onde você estava quando as leu (casa, escola, outro lugar)?
- Você leu por escolha própria ou por tarefa escolar? Se foi por escolha própria, como descobriu essas tirinhas (indicação de um amigo, de um professor, viu em um livro da escola, viu em uma rede social digital, outro modo)? Se foi por tarefa escolar, você se lembra como era essa tarefa ou de qual matéria se tratava?
- Você gostou de ler as tirinhas? Por quê (o que lhe atraiu ou desgostou)?

Essas perguntas mostram o que precisa ser esclarecido ao longo de seu texto, mas você pode comentar também sobre outros aspectos não previstos nela.

Muito obrigado por sua contribuição!
Professor José Ignacio Ribeiro Marinho

ANEXO II – QUESTIONÁRIOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Caro(a) Aluno(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa, respondendo a este questionário, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação da Prof. Dra. Elza de Sá Nogueira, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sua contribuição, respondendo com franqueza e interesse, será de grande importância nesse trabalho.

Coloque

seu

nome:

Ano de escolaridade: ____ Idade: ____



1- Já viu essa personagem antes?

() Sim Não ()

2- Se sim, onde a viu?

- () desenho animado
() jornal
() livro didático de outra disciplina
() livro didático de Português
() outra tarefa escolar
() prova de outra disciplina
() prova de Português
() rede social digital
() revista
()

outros

3- Você sabe o nome dela?

4- Saberia listar algumas de suas características?



1- Já viu essa personagem antes?

() Sim Não ()

2- Se _____ sim, _____ onde _____ a _____ viu?

() desenho animado

() prova de outra disciplina

() jornal

() prova de Português

() livro didático de outra disciplina

() rede social digital

() livro didático de Português

() revista

() outra tarefa escolar

(_____)

outros

3- Você sabe o nome dela?

4- Saberia listar algumas de suas características?



1- Já viu essa personagem antes?

() Sim Não ()

2- Se _____ sim, _____ onde _____ a _____ viu?

() desenho animado

() rede social digital

() jornal

() revista

() livro didático de outra disciplina

() livro didático de Português

() outra tarefa escolar

() prova de outra disciplina

() prova de Português

()

outros

3- Você sabe o nome dela?

4- Saberìa listar algumas de suas características?



1- Já viu essa personagem antes?

() Sim Não ()

2- Se sim, onde a viu?

() desenho animado

() jornal

() livro didático de outra disciplina

() livro didático de Português

() outra tarefa escolar

()

() prova de outra disciplina

() prova de Português

() rede social digital

() revista

outros

3- Você sabe o nome dela?

4- Saberìa listar algumas de suas características?



1- Já viu essa personagem antes?

() Sim Não ()

2- Se

sim,

onde

a

viu?

- ☐ desenho animado
☐ jornal
☐ livro didático de outra disciplina
☐ livro didático de Português
☐ outra tarefa escolar
☐ prova de outra disciplina
☐ prova de Português
☐ rede social digital
☐ revista
☐ ()

outros

3- Você sabe o nome dela?

4- Saberá listar algumas de suas características?



1- Já viu essa personagem antes?

☐ Sim ☐ Não ☐ ()

2- Se sim, onde a viu?

- ☐ desenho animado
☐ jornal
☐ livro didático de outra disciplina
☐ livro didático de Português
☐ outra tarefa escolar
☐ prova de outra disciplina
☐ prova de Português
☐ rede social digital
☐ revista
☐ outros
-

3- Você sabe o nome dela?

4- Saberá listar algumas de suas características?



- 1- Já viu essa personagem antes?
☐ Sim ☐ Não ☐
- 2- Se sim, onde a viu? ☐ desenho animado
☐ jornal
☐ livro didático de outra disciplina
☐ livro didático de Português
☐ outra tarefa escolar
☐ prova de outra disciplina
☐ prova de Português
☐ rede social digital
☐ revista
☐ outros _____
- 3- Você sabe o nome dela?

- 4- Saberá listar algumas de suas características?



- 1- Já viu essa personagem antes?
☐ Sim ☐ Não ☐
- 2- Se _____ sim, _____ onde _____ a _____ viu?
☐ desenho animado ☐ prova de outra disciplina
☐ jornal ☐ prova de Português
☐ livro didático de outra disciplina ☐ rede social digital
☐ livro didático de Português ☐ revista
☐ outra tarefa escolar
☐ _____) _____ outros _____
- 3- Você sabe o nome dela?

4- Saberá listar algumas de suas características?



1- Já viu essa personagem antes?

() Sim Não ()

2- Se sim, onde a viu?

() desenho animado

() jornal

() livro didático de outra disciplina

() livro didático de Português

() outra tarefa escolar

(

)

() prova de outra disciplina

() prova de Português

() rede social digital

() revista

outros

3- Você sabe o nome dela?

4- Saberá listar algumas de suas características?



1- Já viu essa personagem antes?

() Sim Não ()

2- Se sim, onde a viu?

() desenho animado

() jornal

() livro didático de outra disciplina

() livro didático de Português

() outra tarefa escolar

- ☐ prova de outra disciplina
- ☐ prova de Português
- ☐ rede social digital
- ☐ revista
- ☐ outros _____

3- Você sabe o nome dela?

4- Saberá listar algumas de suas características?

Muito obrigado por sua contribuição!
Professor José Ignacio Ribeiro Marinho

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Caro(a) aluno(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa, respondendo a este questionário, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação da Prof. Dra. Elza de Sá Nogueira, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sua contribuição, respondendo com franqueza e interesse, será de grande importância nesse trabalho.

Nome: _____

Ano de escolaridade: ____ Idade: ____



- 1- Explique por que a fala do personagem do terceiro quadrinho permite inferir que muitos proponentes da arte conceitual não a compreendem de fato, como ocorre com a personagem Aline.



- 2- Que crítica pode ser inferida a partir do diálogo entre as personagens acima?



- 3- Em que os recursos visuais (cores e o surgimento de um sol por detrás de uma página sendo virada) contribuem para a compreensão global da tirinha?

- 4- Levante hipóteses: por que o autor da tirinha optou por desenhar o personagem com um posicionamento corporal diferente no segundo quadrinho em relação ao primeiro e ao terceiro?



- 5- Explique a quebra de expectativa gerada no quarto quadrinho em relação ao terceiro.



- 6- Quais sentidos podem ser atribuídos à palavra “mundo” até o segundo quadrinho? Como a ambiguidade se desfaz no último?

- 7- O que você imaginava que Mafalda daria como resposta à pergunta do segundo quadrinho?

Muito obrigado por sua contribuição!
Professor José Ignacio Ribeiro Marinho