

Programa de Educação Tutorial – Letras
Universidade Federal de Alagoas

ISSN – 2595-2609

ARRIA

Maceió, V. 7 N. 8

Abril, 2024



ISSN 259-2609



Conceitos e opiniões contidos nos trabalhos submetidos à Revista são de responsabilidade de seus autores.



LETRAS | UFAL

revistaareia.fale.ufal@gmail.com

Campus A. C. Simões - BR 104 Norte – Km 14. Tabuleiro do Martins, Maceió/AL. CEP:
57072-900.

Editor-gerente

Kall Lyws Barroso Sales

Editores

Clara Ferreira Pereira Freire, Kall Lyws Barroso Sales, Mirele Souza Urtiga

Conselho Editorial

Alice Rodrigues Guedes, Ana Allice Dias Santos Pinheiro, Clara Ferreira Pereira Freire, Jaqueline Vitória da Silva, Jesus Davi Feitosa Ferreira, Kall Lyws Barroso Sales, Kezia Araújo Lins, Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira, Maria Laura Emanuelle Francelino de Almeida, Mirele Souza Urtiga, Sophia Maciel da Silva Barros, Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade.

Comissão de Comunicação

Alice Rodrigues Guedes, Ana Allice Dias Santos Pinheiro, Sophia Maciel da Silva Barros.

Comissão de Layout

Kall Lyws Barroso Sales, Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira, Maria Laura Emanuelle Francelino de Almeida

Revisor e Revisoras de texto

Jesus Davi Feitosa Ferreira, Kezia Araújo Lins, Maria Laura Emanuelle Francelino de Almeida.

Comissão dos textos literários

Alice Rodrigues Guedes, Ana Allice Dias Santos Pinheiro, Sophia Maciel da Silva Barros.

Capa

Graziele da Silva Paulo

ISSN

2595-2609

ARRIA

Entrevista



ENTREVISTA COM PAULA ANACAONA

Enézia de Cássia de Jesus¹

Paula Anacaona nasceu em 21 de julho de 1977 em Paris, na França. Mestiça, a tradutora tem suas raízes francesas oriundas de sua mãe natural de Langlade, região do Sul da França, e, raízes venezuelanas provenientes de seu pai. Em 2009 fundou a *Éditions Anacaona*. Paula já traduziu mais de cinquenta livros tanto na *Éditions Anacaona* como em outras editoras, ademais, Paula traduz também do inglês para diversas organizações internacionais. Paula Anacaona publicou seu primeiro romance em 2018, *Tatou*, com a obra ela se torna um finalista do prêmio Hors Concours.

Essa entrevista partiu da necessidade de coletar dados para o desenvolvimento e escrita da minha dissertação publicada em 2023 pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina, com título *Traduções transatlânticas: a recepção do Pequeno Manual Antirracista de Djamila Ribeiro em língua francesa*. A tradutora, Anacaona, aceitou gentilmente responder às minhas perguntas via áudio (*WhatsApp*). A entrevista foi feita em 17 de julho de 2021, dito isso, disponho nas páginas seguintes a entrevista na íntegra.

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET-UFSC) com bolsa capes de doutorado sanduíche na *Université Bordeaux-Montaigne*.

Entrevistadora: Como responsável pela Éditions Anacaona, você também participa no processo de tradução para francês de textos literários brasileiros. Você poderia nos apresentar algumas dificuldades e alguns desafios da edição/tradução desses livros?

Paula Anacaona: Bom, eu acho que toda língua tem alguma dificuldade para traduzir, porque uma língua representa um universo, e é verdade que quando o universo é muito diferente, por exemplo o sertão, todo o vocabulário em torno do sertão que a gente não tem na França é complicado para traduzir, bom, eu falo dessas pessoas que pensam que quase tudo é traduzível, tem algumas palavras, alguns conceitos que são difíceis de traduzir mas aí nesse caso, você sempre pode traduzir por uma *periphrase*, ou seja, humano é humano, então tudo se traduz, sentimento, eu acho que um brasileiro, um francês, eles têm os mesmos sentimentos, claro, por exemplo, tem essa saudade que é bem complicada para traduzir, porque é uma mistura de melancolia, nostalgia, essas coisas. Mas essas palavras são muito raras e também sempre pode traduzir por uma *periphrase*, então eu acho que tudo se pode traduzir, pelo menos entre português, inglês, espanhol e o francês, eu não conheço o chinês talvez aí tem mais dificuldade.

Entrevistadora: Qual foi a primeira tradução que você fez?

Paula Anacaona: Qual foi a primeira tradução que fiz? Bom, eu vou falar da Editora Anacaona, foi o *Manual prático do ódio* do Ferrez, que foi a primeira tradução e publicação da Editora Anacaona que foi no final de 2009, então eu comecei com a literatura marginal, periférica de São Paulo que eu gostava muito, depois eu traduzi vários livros desses assuntos, sobre favela. Depois, é verdade que recentemente eu fui mais para ensaios políticos, feministas e antirracistas, mas eu continuo com muito carinho com a literatura marginal de São Paulo.

Entrevistadora: Qual a importância da tradução de textos de autoras e autores brasileiros para o francês?

Paula Anacaona: A importância da tradução de textos de autoras e autores brasileiros para o francês? Eu acho que é mais uma coisa para ampliar a visão de mundo dos franceses para que eles não ficassem só centrados na França e na Europa, então eu acho que é muito importante ter esses autores que levam uma visão do mundo com eles, que levam outras pautas, outros problemas, e sobretudo, esses autores que vem do sul do mundo, na França somos muito

eurocêntricos, então, é bom mostrar que no sul do mundo também tem pessoas que escrevem, que pensam e que filosofam e etc.

Entrevistadora: Por que traduzir Djamila Ribeiro?

Paula Anacaona: Porque eu gostava, porque eu achava que o pensamento e as reflexões dela eram pertinentes para a situação francesa. Eu acho também que esse mito da democracia racial que tem no Brasil tem muito a ver com o mito do universalismo republicano na França. Então, pra mim, ela era completamente pertinente para os franceses e, a tal ponto, que o livro vendeu bem, os franceses se reconheceram nos problemas que Djamila fala, então eu não me arrependo.

Entrevistadora: Por quais razões houve uma segunda edição do Pequeno Manual Antirracista de Djamila Ribeiro?

Paula Anacaona: Porque teve uma segunda edição do Pequeno Manual? Bom, porque a primeira era esgotada, e, acho que na terceira edição a gente decidiu fazer uma versão com uma escrita neutra, justamente para tentar *degenrar* a língua francesa, e, é para que o masculino não seja o dominante, então a gente fez essa edição com uma escrita neutra.

Entrevistadora: Como foi o processo de tradução do Pequeno Manual Antirracista de Djamila Ribeiro? Como foi o processo de tradução dos livros de Djamila Ribeiro? Houve diálogo entre a tradutora e a autora?

Paula Anacaona: Como foi o processo de tradução? Não sei como dizer, foi clássico, foi uma tradução, não tenho nada para dizer. Depois, como foi o processo de tradução dos livros de Djamila Ribeiro? Houve diálogo entre a tradutora e a autora? Talvez nos primeiros livros da Djamila teve mais diálogos porque a gente não se conhecia, depois, é verdade que quando a tradutora começa a conhecer autora, fica mais familiarizada com o universo, o ambiente da autora, então, nos dois primeiros livros, *Lugar de fala* e *Quem tem medo do feminismo negro*, dialogamos bastante, sobretudo sobre o título do *Quem tem medo* que eu quis mudar em francês, e então dialogamos e a Djamila concordou completamente com as crônicas, *Lugar de fala* a gente discutiu também porque eu também tinha algumas dúvidas sobre como traduzir esse lugar

de fala, que eu acabei traduzindo por *Place de la parole* e até no título eu acrescentei *Place de la parole noir*, aliás, eu vi nas redes sociais vários brasileiros que perguntaram “ah, porque que tem *Place de la parole noir* já que todo mundo tem lugar de fala, porque colocar esse *noir*?” mas eu acho que o propósito do livro é justamente falar do lugar de fala da mulher negra, então por isso que a Djamilia concordou em acrescentar com esse *Place de la parole noir* .

Entrevistadora: Como e quando você decidiu fazer o prefácio?

Paula Anacaona: Vou responder então algumas perguntas, eu não vou responder a todas, e talvez não na ordem. Então, porque, a última pergunta, porque a gente decidiu fazer um prefácio? Bom, está no site, aliás, que, a gente ‘*Cherchant à construire des ponts entre nos luttes des deux côtés de l’Atlantique, quoi de mieux que de rassembler le corpus intellectuel sur ce thème côté brésilien et côté français? En plus de la préface, Françoise Vergès nous a grandement conseillés pour rédiger une bibliographie française. Pour un féminisme véritablement transnational, qui s’enrichit de toutes les réflexions.*’ Então eu acho que aqui você tem a sua resposta e porque Françoise Vèrges porque é uma grande feminista na França.

Entrevistadora: *Quais as características da língua francesa ficam mais marcantes ao traduzir a obra de uma mulher negra que discute o racismo estrutural?*

Paula Anacaona: As características da língua francesa quando a gente traduz a obra de uma mulher negra que discute o racismo estrutural? Bom, acho que o problema da língua francesa é o mesmo que o da língua portuguesa, ou seja, é uma língua muito *genranda*, e algumas palavras também estão sempre no masculino, então quando você está tentando fazer uma escrita, assim inclusiva, uma escrita neutra, aí fica mais complicado. Então eu acho que isso foi um dos principais problemas, mas, tem mulher na França também e racismo estrutural também, então vocabulário existe.

ARRIA

Relato de Experiência



ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA ESPANHOLA: REFLEXÕES EM TORNO DO PLANEJAMENTO, DA ABORDAGEM DA GRAMÁTICA E DAS DESTREZAS (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

PASANTÍA SUPERVISADA DE LENGUA ESPAÑOLA: PLANTEAMIENTOS SOBRE LA PLANIFICACIÓN, EL ENFOQUE DE LA GRAMÁTICA Y DE LAS DESTREZAS (RELATO DE EXPERIENCIA)

Aline Cristina Nascimento de Melo¹

Jozefh Fernando Soares Queiroz²

Resumo: o relato de experiência apresentado a seguir foi desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado 3 do curso de Letras Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, no semestre letivo 2023.1. As discussões desenvolvidas no decorrer das aulas ministradas da disciplina, em diálogo com as práticas realizadas em sala de aula, nortearam a composição de um relato que culminou na reflexão de temáticas como o planejamento das aulas, novas formas de abordar a gramática e o desenvolvimento das destrezas orais e escritas em sala de aula. Para isto, recorreu-se ao aporte teórico de Alonso (1994), Rojo (2012), Buyse (2019), Martín Leralta (2019), Ruiz Campillo e Real Espinosa (2019). Por meio do diálogo entre o aporte teórico trazido na disciplina e as práticas realizadas no decorrer do estágio, foi possível lançar novos olhares sobre temas e questões frequentemente presentes na sala de aula de língua espanhola, consolidando e reestruturando a formação docente para a aquisição de novos sentidos e práticas.

Palavras-chave: Estágio de língua espanhola. Planejamento. Ensino de gramática. Destrezas orais e escritas.

Resumen: el relato de experiencia presentado a continuación se desarrolló en el transcurso del tiempo en que se impartió la asignatura Pasantía Supervisada 3, presente en la carrera de Letras Español de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Alagoas, durante el semestre 2023.1. Las reflexiones que tuvieron lugar a lo largo de las clases de la asignatura, en diálogo con las prácticas realizadas en las clases de español, orientaron a la elaboración de un relato que resulta en la reflexión acerca de temáticas tales como la planificación de las clases, nuevos enfoques para la gramática y para el desarrollo de las destrezas orales y escritas en clase. Con tal de alcanzar los objetivos deseados, se buscó aportaciones teóricas tales como las de Alonso (1994), Rojo (2012), Buyse (2019), Martín Leralta (2019), Ruiz Campillo y Real Espinosa (2019). A través del diálogo entre estas aportaciones y las prácticas desarrolladas a lo largo de la pasantía, pudo lanzarse nuevas miradas sobre temas y cuestiones presentes a menudo en las clases de español, lo que permitió consolidar y reestructurar la formación docente hacia la adquisición de nuevos sentidos y prácticas.

¹ Graduanda em Letras Espanhol na Universidade Federal de Alagoas.

² Professor do curso de Letras Espanhol na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Orientador.

Palavras chave: Pasantía de lengua española. Planificación. Enseñanza de la gramática. Destrezas orales y escritas.

1. Introdução

O estágio supervisionado desempenha um papel de extrema importância na formação acadêmica, representando um momento fundamental para estabelecer a conexão entre teoria e prática, além de proporcionar uma imersão no cotidiano da profissão. Para direcionar percepções sobre teórica e prática durante este período, são trazidos à reflexão alguns aspectos que englobam desde como se deu a programação e planejamento das aulas, até a forma como foram trabalhadas a gramática e as habilidades orais e escritas.

Este relatório tem como objetivo principal compartilhar a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado de Língua Espanhola 3 no Instituto Federal de Alagoas (Ifal) - *campus* Maceió, desenvolvido no período de 14 de julho a 11 de agosto de 2023. Nesse contexto, foram ministradas aulas em parceria com outra participante do programa Residência Pedagógica, da qual também faço parte, nas turmas de eletrotécnica e edificações, que dispõem de uma carga horária semanal de duas horas aulas cada. Vale ressaltar que, em virtude da participação no projeto, ter frequentado essa escola como residente desde abril desse ano me proporcionou um entendimento mais aprofundado do contexto escolar e da abordagem da professora supervisora. Neste contexto, a realização deste estágio foi ainda mais enriquecedora.

Com relação à língua espanhola, a instituição de ensino conta com um corpo docente composto por cinco docentes de espanhol. Um ponto importante a se destacar é que a escola não possui livros didáticos; as professoras elaboram seus próprios materiais.

Descreveria essa experiência como uma jornada repleta de aprendizado, com um impacto significativo tanto na evolução profissional quanto pessoal. A orientação e supervisão da professora responsável pela disciplina, Elaine Sgarbi, foram elementos fundamentais que proporcionaram confiança para atuar em sala de aula e inspiraram a busca pela excelência no trabalho.

2. Caracterização da escola

O Ifal é uma instituição pública de ensino técnico e superior. Oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio ou subsequentes, bem como cursos superiores nos graus acadêmicos de bacharelado, tecnológicos e licenciaturas. O instituto possui 16 unidades no

estado de Alagoas. O *campus* Maceió, local de realização do estágio, está localizado na Rua Mizael Domingues, no Centro da capital alagoana, e possui expediente das 7h às 22h horas, de segunda a sexta-feira.

Em relação ao calendário acadêmico, o ano letivo de 2023 teve um início atípico, pois foi iniciado na metade do ano, aproximadamente em 3 de julho, programado para encerrar em maio de 2024. Esse fato ocorreu devido aos atrasos nos calendários anteriores, provocados pela pandemia de Covid-19, que ainda não foram devidamente ajustados ao ano em curso.

Essa informação é relevante porque influenciou o conteúdo das aulas ministradas, que se concentraram em uma introdução à língua espanhola, principalmente neste contexto em que alguns alunos só teriam contato com o idioma neste último ano de ensino médio integrado ao técnico. Os tópicos abordados incluíram a relevância do estudar o espanhol, o alfabeto e suas respectivas pronúncias, saudações e despedidas, bem como instruções sobre como dar e pedir informações pessoais.

Diante de seus conceitos basilares, de pesquisa, extensão e ensino, a instituição apresenta sua qualidade e relevância no âmbito nacional por meio de destaques em competições e uma coleção de premiações. Com relação ao ensino, uma delas foi a segunda colocação no Concurso *Colegio del año en español* (2020) promovido pela embaixada da Espanha no Brasil.

3. Descrição das atividades desenvolvidas e aporte teórico

O relato das atividades realizadas será apresentado juntamente a seu embasamento teórico em torno de três categorias principais: programação e planejamento de aulas, o ensino da gramática e o desenvolvimento das habilidades orais e escritas no ensino de línguas adicionais.

3.1 A programação e o planejamento de aulas

Durante este período de estágio, a condução das aulas assume um papel central em nossa missão. É nesse cenário que a programação e o planejamento das aulas ganham uma grande importância para garantir que tudo transcorra de maneira organizada e com foco no aprendizado dos alunos. A progressão estruturada, que parte do simples ao complexo, desempenha um papel crucial na promoção de uma compreensão eficaz por parte dos estudantes, tema debatido por Alonso (1994).

Conforme mencionado anteriormente, este período de regência coincidiu com o início do ano letivo de 2023. Como a instituição não segue um livro didático, foi utilizado um plano de curso, para conduzir o que deveria ser levado em consideração no momento de planejar a aula. Foram realizadas reuniões com a professora supervisora, que apresentou o plano de curso da disciplina, organizado por bimestres. Os conteúdos programáticos eram divididos nos seguintes tópicos: comunicativo-textual, linguístico-gramatical, léxico e cultural. Um ponto importante a ser citado é que esse conteúdo não varia conforme o curso técnico: segue o mesmo plano para todos os estudantes.

Segundo Alonso (1994), a programação pode ser comunicativa ou não comunicativa, mas tudo depende da abordagem que utilizamos. Desde que foi iniciado o acompanhamento da professora, em abril de 2023, observaram-se diversas abordagens que têm estimulado os alunos a se expressarem mais e que fomos adotando. Um exemplo notável é quando a professora inicia a aula perguntando aos alunos como estão, conforme o material a seguir:



Imagem 1: Material produzido para a aula sobre *saludos, despedidas y datos personales* (11/08/2023).

Fonte: autoria própria (2023).

Esse simples hábito, presente em todas as aulas e que dura apenas 10 minutos, tem o poder de aproximar os alunos e despertar o interesse deles por meio de algumas palavras. É comum ouvir comentários como "Como se diz isso em espanhol?" e até mesmo alguns alunos se arriscam a falar em espanhol.

Em relação às considerações que norteiam o trabalho docente, Alonso (1994) apresenta uma questão crucial: como iniciar o planejamento de uma aula? Esta questão, embora desafiadora, requer uma consideração: priorizar a necessidade dos nossos estudantes. É por

essas razões que se decidiu por ajustar a estrutura do plano de aula, organizando os conteúdos segundo os pilares delineados na BNCC: a dimensão cultural, os aspectos linguísticos, a escrita e a oralidade. Acreditamos que essa abordagem nos impulsiona constantemente a conceber atividades que abordem de maneira integral essas habilidades essenciais.

Como mencionado, a escola não adota um livro didático como referência. Diante desta circunstância, ficamos – as duas residentes – responsáveis tanto pelo planejamento da aula como pelos slides e materiais didáticos, os quais são disponibilizados posteriormente aos alunos como recurso de estudo. Para a concepção destes materiais, contamos com o auxílio de livros didáticos e materiais disponibilizados na internet, sempre buscando personalizá-los para melhor atender às necessidades e considerar a realidade dos alunos. Além disso, incorporamos alguns elementos das redes sociais, como memes, vídeos curtos e atividades *on-line*.

Por outro lado, quando se trata de resolução de problemas, torna-se crucial considerar a gestão do tempo desde o momento em que elaboramos nossos planos. Isso é especialmente relevante ao abordar a questão do tempo limitado disponível para cobrir todo o conteúdo programado para aquela aula. Na turma do curso de Edificações, que enfrenta uma restrição de tempo devido aos alunos que dependem do transporte vindo do interior, esse desafio surge frequentemente e, pessoalmente, percebeu-se a necessidade de aprimorar essa habilidade.

Ao ministrar o mesmo conteúdo em diferentes turmas, um dos aspectos objetos de reflexão foi o impacto da redução do tempo na qualidade das aulas. Embora muitas vezes seja possível contornar esta situação e compensar a perda de apenas 20 minutos de aula, houve uma situação crítica que exemplifica a questão. No Dia do Estudante, em 11 de agosto de 2023, o tempo disponível para a última aula foi reduzido de duas horas para apenas uma. Geralmente, busca-se fazer ajustes ao ministrar essas aulas, simplificando as explicações, mas especificamente nesse dia, observou-se que a orientação da professora foi crucial para tomar decisões específicas.

Em resumo, o período de regência e planejamento de aulas possibilitou refletir sobre a necessidade de melhorar a gestão de tempo, bem como nos desafiou a aperfeiçoar nossa capacidade de planejamento, enfatizando a necessidade de priorizar as demandas dos estudantes. A orientação da professora foi fundamental para enfrentar situações críticas, como a mencionada anteriormente, garantindo o compromisso com a qualidade do ensino.

A seguir, são compartilhadas reflexões e vivências relacionadas ao ensino de gramática e às habilidades e destrezas orais e escritas no ensino de língua espanhola. Além disso, se

abordará como ocorreu a integração destes componentes tanto no planejamento quanto na execução das aulas.

3.2 O ensino da gramática

Anteriormente, discutiu-se a essência da programação e as abordagens utilizadas durante a concepção do planejamento. No entanto, ao refletir sobre o ensino de línguas adicionais e discuti-lo com alguns colegas do curso, surge uma questão intrigante: até que ponto a nossa concepção de língua impacta a prática docente?

Lembrei-me dos meus antigos professores de espanhol anteriores ao curso, e minha mente estava preenchida com a ideia de aulas centradas apenas em normas gramaticais. No entanto, à medida que o curso avançava, essa percepção inicial de aversão às "aulas gramatiqueras" foi gradativamente desmistificada. Com o tempo, percebi que essa visão equivocada estava prejudicando minha capacidade de elaborar planos de aula. Aos poucos fui desconstruindo essa "demonização" e hoje acredito que a gramática é um tópico bastante polêmico, porém necessário no ensino de língua.

A discussão em questão possui um objetivo central, destacando a posição que o ensino dos aspectos gramaticais deve ocupar nas aulas de idiomas. Em meio a diversas tendências e concepções equivocadas, torna-se fundamental estabelecer a relevância da gramática em nosso ensino. Este tópico se centra em torno das estratégias e abordagens mais apropriadas para incorporar a gramática de maneira significativa e produtiva em nossas aulas.

Ruiz Campillo e Real Espinosa (2019) destacam uma série de exercícios e uma abordagem gramatical altamente intrigante e inovadora conhecida como "gramática pensável". As questões que eles apresentam são cuidadosamente contextualizadas, o que resulta em uma abordagem que se assemelha ao uso real da língua, com um foco voltado para o significado das estruturas gramaticais. O método proposto por eles desafia a ideia tradicional de simplesmente descrever o uso da língua, pois busca explicar a lógica básica ao uso, colocando o foco na eficácia comunicativa em vez de apenas na correção gramatical.

Considerando as aulas que foram possíveis ministrar, apenas a última delas abordou de forma mais evidente alguns tópicos gramaticais. Durante o planejamento da aula em que exploramos os *saludos*, a professora propôs a criação de uma tabela contendo alguns dos verbos trabalhados naquela aula. No entanto, alguns espaços dessa tabela seriam deixados em branco e os alunos seriam encorajados a preenchê-los verbalmente. Esta abordagem serviria como uma

avaliação do conhecimento deles e, ao mesmo tempo, como uma forma de explicação prática dos conceitos gramaticais em contexto.

Tal experiência me levou a uma profunda reflexão sobre como abordamos a gramática em nossos planejamentos de aula. Reconhecemos que há espaço para melhorias nesse aspecto, bem como na integração das demais habilidades comunicativas. Além disso, percebe-se a necessidade de desenvolver uma identidade docente sólida que proporcione plena satisfação no exercício da docência. É fundamental compreender constantemente as necessidades dos alunos e estar em busca contínua de estratégias mais eficazes para o ensino do idioma. Embora se chegue a esta reflexão, ainda há um caminho a ser percorrido para aprimorar a prática pedagógica e alcançar certos objetivos como educadora.

Em suma, esta jornada reflexiva me levou a compreender a importância da gramática no ensino de línguas adicionais. Inicialmente, foi preciso confrontar preconceitos arraigados e perceber como uma visão limitada da gramática poderia prejudicar a elaboração de planos de aula. A discussão sobre a gramática pensável proposta por Ruiz Campillo e Real Espinosa (2019) amplia essa perspectiva ao enfatizar a relevância de uma abordagem que privilegia a compreensão e a aplicação significativa das estruturas gramaticais.

3.3 As destrezas orais e escritas no ensino de LE

No tocante ao planejamento de aulas, a incorporação das destrezas comunicativas assume um papel importante no desenvolvimento da competência comunicativa e na formação completa do estudante, permitindo a exploração das formas de uso da língua. Neste contexto, Martín Leralta (2019) e Buyse (2019) apresentam aspectos específicos que devem ser levados em consideração ao estruturar e implementar atividades no ensino de língua espanhola. E nesta conjuntura de aulas iniciais, apresentamos reflexões sobre o desenvolvimento de atividades que abarcam essas habilidades durante o período de estágio.

No que diz respeito às destrezas orais – compreensão e expressão –, Martín Leralta (2019) enfatiza a relevância de considerar tanto o *input* (nova informação recebida) quanto o *output* (informação produzida) como fatores orientadores no planejamento de atividades que desenvolvam o aprimoramento dessa habilidade.

Para descrever as atividades de compreensão oral desenvolvidas durante este período de regência, é crucial levar em consideração uma informação mencionada antes, considerada um desafio. Embora seja interessante a ideia de propor atividades de compreensão oral desde o

início das aulas, admitimos que durante as três primeiras aulas não nos concentramos nessa habilidade. Apesar dessa dificuldade em conceber atividades neste sentido, na última aula de finalização de estágio, especificamente na aula de *saludos y despedidas*, incluímos no plano de aula uma atividade de compreensão auditiva. No entanto, devido às limitações de tempo, não conseguimos realizá-la.

Para esta atividade, selecionamos dois áudios extraídos de livros didáticos que se encaixavam perfeitamente no contexto da aula, incluindo informações pessoais e saudações. No primeiro áudio, os alunos foram desafiados a ordenar o diálogo, e para isso, foi criado um formulário no *Google* para envio das respostas. No que diz respeito à formatação desta atividade referente ao primeiro áudio, a visualização ficaria mais adequada em outra plataforma digital. Já o segundo áudio consiste em perguntas de compreensão auditiva.

Ao refletir sobre a atividade após a aula, consideramos que abordar os dois áudios de maneiras distintas foi uma abordagem interessante. Em primeiro lugar, os áudios eram curtos e situados em um ambiente escolar com estruturas familiares aos alunos, não ultrapassando o conhecimento previamente adquirido, como enfatizado por Martín Leralta (2019), com o *input* como objetivo principal. Embora não tenhamos tido tempo para concluir esta atividade em sala de aula, uma solução viável teria sido baseada na atividade como tarefa de casa, com uma explicação detalhada em sala, uma vez que os alunos tenham acesso aos *links* necessários para sua realização.

Por outro lado, na expressão oral, a função do professor é percebida como a de facilitador, uma vez que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma série de habilidades relacionadas ao processo de comunicação, e, tanto observa quanto ajuda e avalia estas dinâmicas. Embora não tenhamos atividades específicas de expressão oral, nessas quatro aulas iniciais, procuramos envolver os alunos por meio de perguntas sobre o conteúdo que acabavam criando um vínculo e uma interação no idioma.

Buyse (2019) conceitua a escrita como uma habilidade prestigiada, e enfatiza a importância de abordar tanto a leitura quanto a escrita por meio de uma diversidade de gêneros textuais. A habilidade de leitura é subutilizada, muitas vezes, mesmo entre os falantes nativos de uma língua. Dessa forma, a escolha de textos pode até ser um desafio, mas uma ampla gama de possibilidades textuais pode ser uma ferramenta motivadora para os alunos. Neste contexto, a compreensão leitora apresenta formas distintas de abordagem para o ensino de idiomas, a pré-

leitura, a leitura e a pós-leitura devidamente planejadas podem promover uma compreensão profunda e significativa dos textos.

Em nossa prática, mais especificamente durante a segunda aula ministrada, foi reservado um momento para uma dinâmica que envolvia a visualização de informações em um mapa e a resolução de questões, conforme a imagem a seguir:



Imagem 2: mapa utilizado em dinâmica. Fonte: Editora Moderna (s.d.).

Neste momento, foi possível perceber a dificuldade dos alunos com relação à leitura. A atividade foi realizada em pares, em que um estudante procurava as informações no mapa enquanto o outro as registrava no papel, enquanto soava uma canção. Quando a música parava, ocorria a troca de papéis entre os membros da dupla. Essa dinâmica de busca de informações permitiu enxergar a situação sob uma perspectiva diferente. O que deveria ser uma atividade de apenas alguns minutos acabou ocupando a aula inteira. Isso ocorreu porque os alunos frequentemente cometiam erros na escrita ou forneciam respostas incorretas, o que nos fez ajustar as perspectivas sobre a avaliação do nível de dificuldade da atividade.

Em uma aula posterior, os alunos viram um vídeo curto sobre um fato relacionado à aula anterior; tratava-se da erupção de um vulcão na Guatemala. Este vídeo em particular dispunha de imagens e legendas, então os alunos tinham que ler/assistir e responder algumas questões, conforme a imagem a seguir:

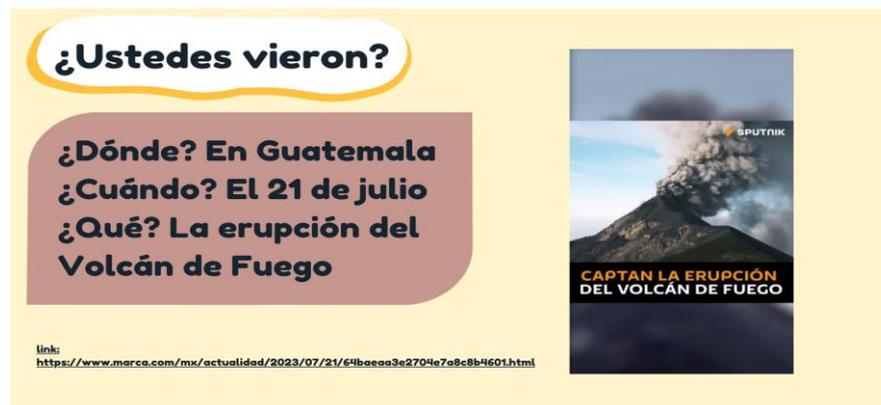


Imagem 3: slide com o vídeo sobre erupção do vulcão *De Fuego*. Fonte: Autoria própria (2023).

Quando perguntados sobre o que acharam do vídeo, discutiu-se um pouco sobre a situação e foi até comentado por um estudante que apesar de não ter vulcões no Brasil, é bastante comum encontrar essa situação “desesperadora” em Maceió, porém os fenômenos aqui presentes são causados por consequência das ações (ou inação) dos homens, tanto nos meses chuvosos como no bairro do Pinheiro, que sofreu um grande crime ambiental.

Ao analisar essa vivência, observou-se que levar o vídeo para aula foi interessante, pois é a forma que eles mais têm contato com a leitura, neste caso a leitura e escrita digital (Buyse, 2019, p. 130). Aliado ao que discorre Rojo (2012) sobre a pedagogia dos multiletramentos, o vídeo utilizado está inserido em um gênero que os alunos têm familiaridade, no formato bastante comum em redes sociais, e através dele puderam interpretar e analisar não só a realidade de outras pessoas, mas pensar sobre o contexto onde eles estão inseridos.

Por fim, acreditamos que o planejamento de aulas que promovam o desenvolvimento das habilidades comunicativas exige criatividade e adaptação às necessidades e interesses dos alunos. As estratégias apresentadas por Martín Leralta (2019), Buyse (2019) e a abordagem dos multiletramentos de Rojo (2012) oferecem orientações valiosas para o (re)pensar na competência comunicativa dos alunos.

Embora não tenha sido possível explorar essas competências ao máximo durante o período de regência e planejamento de aulas, acreditamos que tais conhecimentos contribuirão para moldar e aprimorar práticas futuras. Eles representam um guia importante que continuará a influenciar as formas de abordar ao ensino da língua espanhola, garantindo melhor preparo para capacitar os futuros alunos a se comunicarem de forma efetiva.

4. Considerações finais

Durante esta jornada de planejamento e regências, foi possível notar como este ambiente de estudo proporcionou uma aprendizagem extremamente valiosa, levando à reflexão sobre uma série de aspectos cruciais da docência. Essas reflexões incluem o gerenciamento eficaz do tempo, a tomada de decisões estratégicas e uma compreensão mais profunda do papel do ensino da gramática e das habilidades linguísticas no planejamento das aulas.

Quando se trata de programação e planejamento de aulas, passamos a compreender diversos aspectos que envolvem o trabalho do professor. Isso engloba não apenas a criação de materiais, como planos de aulas e atividades, mas também a escolha e o uso desses materiais durante o ensino. Além disso, a questão vai além do planejamento em si, pois considerar os desafios que podem surgir durante a implementação das aulas é igualmente importante, exigindo uma tomada de decisões cuidadosa e relevante.

Devemos refletir no momento de planejar nas aulas, garantindo que a gramática seja abordada de forma contextualizada e significativa para os alunos, que estão envolvidos no aprimoramento de suas habilidades comunicativas. Além disso, é fundamental estruturar atividades que ofereçam oportunidades aos alunos para praticar essas habilidades.

Por fim, ao olhar em retrospecto e refletir sobre a experiência no estágio supervisionado, é possível perceber que, embora não tenha sido uma jornada fácil, é extremamente gratificante observar o quanto se aprendeu com todos os envolvidos no processo. Foi possível superar desafios, adquirir confiança e enfrentar a timidez ao liderar as regências das aulas. Essa jornada de crescimento solidifica a construção docente e fortalece as aspirações de melhorar gradativamente.

Referências

ALONSO, Encina. La programación y planificación de clases. *In: ALONSO, Encina. ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madri: Edelsa, 1994.

BUYSE, Kris. Destrezas II: Expresión y comprensión escritas. *In: JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco; RUFAT SÁNCHEZ, Anna (Org.). Manual de formación para profesores de ELE.* Madri: SGEL, 2019.

MARTÍN LERALTA, Susana. Destrezas I: comprensión y expresión orales. *In: JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco; RUFAT SÁNCHEZ, Anna (Org.). **Manual de formación para profesores de ELE**. Madri: SGEL, 2019.*

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.*

RUIZ CAMPILLO, José Plácido; REAL ESPINOSA, Juan Manuel. Enseñanza de la gramática. *In: JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco; RUFAT SÁNCHEZ, Anna (Org.). **Manual de formación para profesores de ELE**. Madri: SGEL, 2019.*

arria

Artigos



AS FIGURAS DE AUTORIDADE NAS HQs DE MAFALDA

LAS FIGURAS DE AUTORIDAD EN LAS HISTORIETAS DE MAFALDA

Danielly dos Santos Silva¹

Jozefh Fernando Soares Queiroz²

Resumo: este trabalho se debruça sobre um conjunto de onze tiras da personagem Mafalda, pertencente à série de mesmo nome, publicada entre as décadas de 60 e 70, pelo quadrinista argentino Quino. Na série, observa-se uma personagem crítica e reflexiva em relação às situações vividas em seu cotidiano com diferentes formas de manifestação desse pensamento. Neste recorte específico, foram escolhidas para análise as figuras de autoridade existentes no círculo social de Mafalda e como se dá sua relação com tais figuras, considerando as condições que a tira foi produzida (no contexto da ditadura militar argentina). Para isso, são requeridas leituras sobre riso, humor, história em quadrinhos argentinos e a construção do humor como ferramenta narrativa. Desta forma, por meio das perspectivas teóricas de Bergson (2001), Ramos (2010), Cosse (2014), dentre outros, analisamos as imagens de autoridade projetadas nesta série cômica, sobre como se desdobram as relações de Quino e Mafalda com as mesmas. Conclui-se, por meio deste estudo, que as diferentes formas de operar a linguagem humorística contribuíram para que a tira pudesse ser publicada no período obscuro da história argentina, visto que tais críticas são, por vezes, mais ou menos veladas graças as formas com que opera o humor.

Palavras-chave: Mafalda; Quino; História em quadrinhos; Autoridade; Autoritarismo.

Resumen: este estudio se dedica a analizar once tiras de Mafalda, personaje de la serie que lleva el mismo nombre, publicada entre los años 60 y 70 por el historietista argentino Quino. En la serie, se observa un personaje crítico y reflexivo respecto a las situaciones vividas en su cotidiano, además de diferentes formas de manifestar este pensamiento. En este recorte específico, se eligieron para análisis las figuras de autoridad existentes en el círculo social de Mafalda y cómo ésta interactúa con tales elementos, considerando las condiciones en las cuales se produjo la tira – el contexto de la dictadura militar argentina. Con tal de lograr este objetivo, se requieren lecturas sobre la risa y el humor, sobre la historia de la historieta argentina y sobre la construcción del humor como herramienta narrativa. De esta manera, a través de perspectivas de teóricos como Bergson (2001), Ramos (2010), Cosse (2014), entre otros, analizamos las imágenes de autoridad que se proyectan en esta serie cômica y como se desarrollan las relaciones de Quino y de Mafalda con el autoritarismo. El estudio concluye que las diferentes formas de operar el lenguaje humorístico contribuyeron para que la tira pudiera haber sido publicada en un período obscuro de la historia argentina, puesto que tales críticas son, en algunos casos, más o menos evidentes, gracias a las diferentes formas de actuación del humor.

Palabras-clave: Mafalda; Quino; Historieta; Autoridad; Autoritarismo.

¹ Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas.

² Docente do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas.

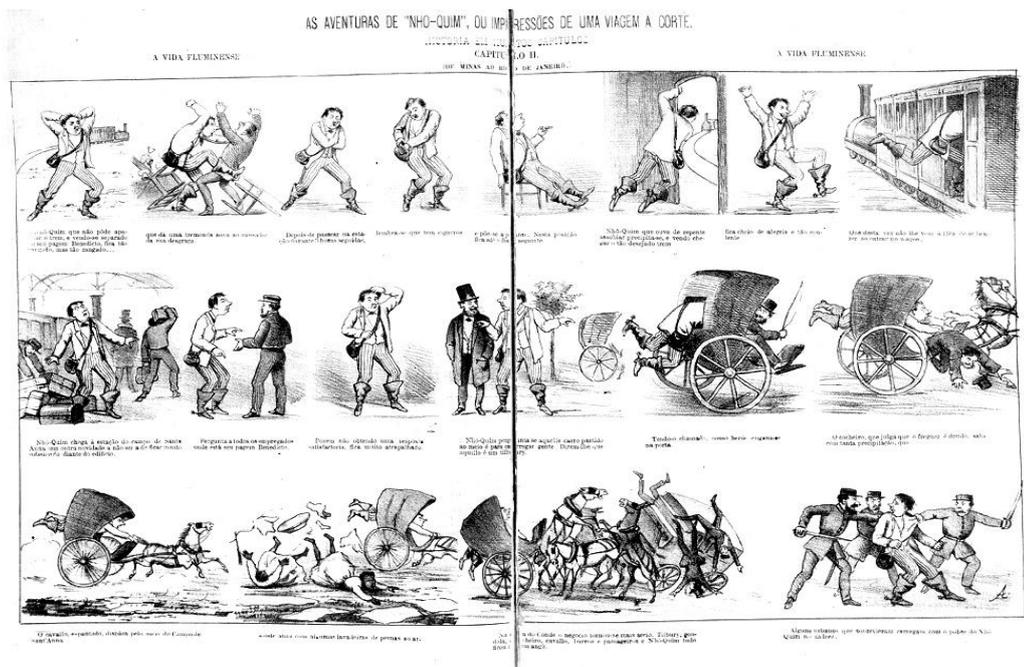
1. Introdução

Durante o século V, São Nilo teve a ideia de desenhar as histórias bíblicas com a intenção de evangelizar a população analfabeta, que naquela época era a grande maioria da sociedade, tendo em vista a expansão do número de fiéis a ser alcançada. Com essa ideia, o então monge conseguiu atingir seu propósito, pois as pessoas que não eram letradas passaram a fazer leituras das imagens das histórias do Antigo e do Novo Testamento. Dessa maneira, a população analfabeta começou sentir-se parte da religião católica e, assim, começaram a fazer uma relação entre as histórias bíblicas e suas vidas. Com isso, começou a surgir um sentimento de pertencimento a tudo o que era proposto e contemplado pelas passagens convertidas em imagens, algo que era distante pelo abismo de não entender nenhuma palavra da Bíblia Sagrada, como afirma Manguel (1997), em sua obra “*História da Leitura*”:

Para os analfabetos, excluídos do reino da palavra escrita, ver os textos sacros representados num livro de imagens que eles conseguiam reconhecer ou “ler” devia induzir um sentimento de pertencer àquilo, de compartilhar com os sábios e poderosos a presença material da palavra de Deus. Ver essas cenas em um livro – naquele objeto quase mágico que pertencia exclusivamente aos clérigos letrados e eruditos da época – era bem diferente de vê-las na decoração popular da igreja, como sempre ocorrera no passado. Era como se de repente as palavras sagradas [...] tivessem sido traduzidas numa língua que qualquer um [...] podia entender (MANGUEL, 1997 *apud* AUTOR 2, 2015, p. 39-40).

No início do século XX, houve o surgimento da expressão “*Histórias em Quadrinhos (HQ)*”, nesse período as imagens articuladas com palavras passaram a se organizar estruturalmente e a ganharem balões com a fala dos personagens dentre outros recursos que viriam a ser incorporados a essa linguagem. Conhecida como a primeira arte sequencial (termo criado pelo americano Will Eisner), nesse novo formato, a HQ “*The Yellow Kid*”, do cartunista Richard Outcault, surgiu em 1896, antes mesmo que houvesse um consenso sobre o termo para esta forma de arte. Apesar deste dado fortemente difundido na bibliografia da área, há registros anteriores que datam de 1869, da publicação de quadrinhos no Brasil, de autoria de Ângelo Agostini (WERGUEIRO, 2002).

Imagem 1 – Fragmento de As aventuras de “Nho-Quim”, de Ângelo Agostini



Fonte: <https://onart.net.br/dia-do-quadrinho-nacional/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Na Argentina, os quadrinhos também possuíram uma trajetória particular, sendo projetados nacionalmente e internacionalmente nas primeiras décadas do século XX, sob forte influência dos estúdios Walt Disney. Personagens consagrados da arte sequencial argentina foram construídos aos moldes e semelhanças daqueles do estúdio americano, como Patoruzú, Patoruzito e Isidoro, que ajudaram a difundir os quadrinhos no país na primeira metade do século XX.

Posteriormente, os quadrinhos argentinos se desenvolvem ao ponto de atingir novos públicos e novas perspectivas, em que os personagens mais sérios e densos, como Corto Maltés, El Eternauta e Sargento Kirk surgem nos periódicos e compilações de circulação nacional (RAMOS, 2010). Nesta leva, somos apresentados a um dos grandes cartunistas que o país iria projetar que foi Joaquín Salvador Lavado Tejón, popularmente, conhecido como Quino, que daria à luz a personagem Mafalda e sua turma, sobre a qual discutiremos mais detidamente a seguir.

2. Quino, Mafalda e as relações de autoridade

Quino criou a sua mais famosa personagem em março de 1962, para uma campanha publicitária de uma empresa de eletrodomésticos chamada Mansfield. A empresa pediu que o nome da personagem se iniciasse com a letra “M”, a inicial da empresa. Dessa maneira, Quino escolheu Mafalda, nome de uma personagem do filme “*Dar la cara*” (1962), baseado no livro do escritor e historiador David Viñas, que na época já pertencia à esquerda do cenário político argentino. Dois anos depois, em setembro de 1964, Mafalda é publicada pela primeira vez no jornal “*Primera Plana*”. Depois de alguns anos, passou a ser publicada no jornal “*Siete Días*”, até a sua despedida, em 1973 (COSSE, 2014).

Contudo as Histórias em Quadrinhos de Mafalda foram além das publicações nos jornais já mencionados. O sucesso era tão grande, que as tiras eram lidas diariamente por mais de dois milhões de pessoas não só na Argentina, como também em outros países da América Latina e Europa. O sucesso das tiras da “Menina intelectualizada”, só cresce, visto que muitas gerações que não eram nascidas nos anos 60 e 70, tornaram-se admiradores de suas HQs. Contudo, esse sucesso com o novo contexto da comunicação, atualmente, a personagem possui contas no *Instagram* e *Twitter* e também está disponível em plataformas digitais de leitura. Veremos, mais adiante, que isso se dá não apenas porque Mafalda e Quino refletiam sobre o seu ambiente, como também operaram sobre essa realidade (COSSE, 2014, p. 38). Com o aspecto atemporal das críticas projetadas pela personagem, que não mencionava eventos, locais ou pessoas pontuais, fez-se com que gerações inteiras de leitores pensassem, refletissem e reproduzissem as críticas de Mafalda para o seu contexto local.

Apesar de não possuir tiras inéditas há mais de 45 anos, a personagem segue atingindo novas gerações de leitores. Nas palavras de Isabella Cosse (2014):

Con su lápiz y su genio, creó un personaje formidable: leído por millones, utilizado en luchas políticas y sociales, capaz de impactar en la subjetividad de adultos, jóvenes y niños, varones y mujeres, de diferentes generaciones y países (COSSE, 2014, p. 25)

Para Cosse (2014), Mafalda surgiu em um mundo onde os jovens latino-americanos podiam recordar as lutas dos setores populares por seus direitos sociais e políticos e os europeus os bombardeios da Segunda Guerra Mundial. Em suas palavras, ambos os lados do Atlântico, as gerações de pós-guerra viviam tempos de crescimento econômico e expansão dos direitos

sociais sem precedentes, que permitiu que jovens se distanciassem (como nunca antes havia sido possível) das experiências dos mais velhos.

Essas situações poderão ser percebidas na análise de algumas tiras de Mafalda, nas quais observa o uso do humor como forma de crítica social, partindo dessas interações entre os diferentes sujeitos em nossa sociedade.

Sabe-se que o riso é fundamental em nossas vidas e, talvez seja por essa razão que a maioria dos quadrinhos se sobressaem pelo lado humorístico. Dessa maneira, as HQs, responsáveis por inúmeras reflexões e gargalhadas, são também importantes para a crítica social. Nas palavras de Bergson (2001), o riso está associado diretamente ao humano. Sendo assim, a principal personagem da HQ (Mafalda), é acima de tudo, uma grande questionadora, por vezes sob um viés humorístico e irônico. Além disso, é politizada e sempre informada, ao contrário de seus pais, que ao serem questionados sobre algumas questões políticas e sociais, muitas vezes, não sabem o que responder a menina.

Conforme destacado por Cosse (2014), os conflitos de gerações expostos em Mafalda, oriundos de um reflexo da época, o autor se situava e surgiam nas mais variadas relações e desencadeiam o questionamento da figura de autoridade. Na primeira das tiras analisadas, a autoridade confrontada é a da mãe:

Imagem 2 – Tira de Mafalda



Fonte: Quino, 2004, p. 357.

Como podemos ver, Mafalda questiona a autoridade de sua mãe, não querendo obedecer a uma ordem e perguntando o porquê desta. O que pode ser subentendido é que a mãe ao invés de se mostrar uma figura saudável de autoridade, isto é, uma orientadora, impõe-se sobre Mafalda de forma autoritária, na qual a criança tem que se submeter e abrir mão da sua

individualidade e, assim, passar a se sentir sufocada e em briga constantemente com os pais por espaço. O caráter revolucionário de Mafalda, surge na desconstrução desta figura de autoridade, associando-a a uma via de mão dupla (a autoridade da mãe só existe por haver uma filha). O autor atravessa a linguagem ingênua e despretensiosa da criança para desconstruir a figura de autoridade da mãe.

Essas relações se estendem para outros ambientes do dia-a-dia de Mafalda, a exemplo da escola:

Imagem 3 – Tira de *Mafalda*

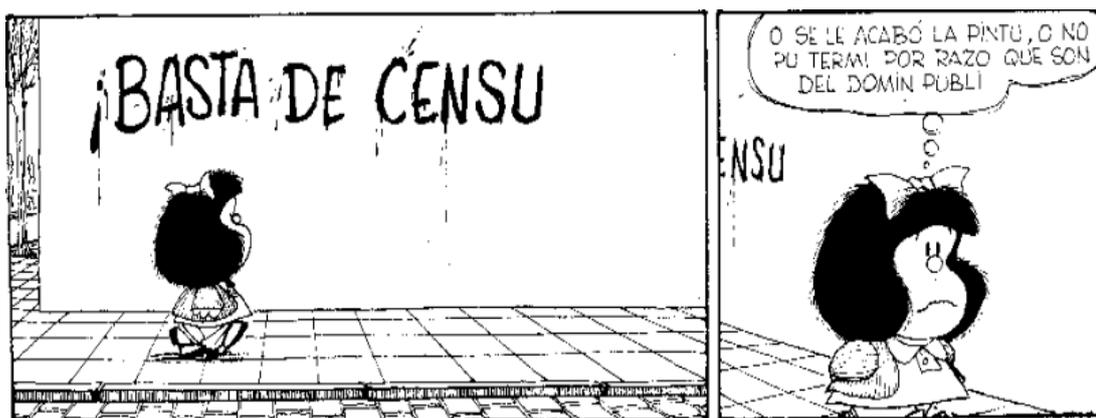


Fonte: Quino, 2004, p. 127.

Aqui, vemos Mafalda em seu primeiro dia de aula, em que os alunos estão no pátio enquanto os professores estão no palco para cumprimentá-los. O que se destaca na imagem é a figura de uma mulher, provavelmente, a diretora da escola, dando boas vindas e os tranquilizando, pois ali eles receberão aquilo que toda mãe oferece: amor. No entanto, Mafalda (questionadora como sempre), demonstra sua alegria em saber que não receberia sopa, pois é o que sua mãe sempre oferece e ela odeia. A respeito disso, o que é possível observar na leitura de toda a obra de Quino, é que o tema “Sopa” é algo recorrente e está relacionado com o ato de imposição ou obrigação, isto é, representa o autoritarismo que Mafalda que se recusa a aceitar, mas no final das contas há de lidar com ele.

O que é possível de subentender, considerando todo o contexto de construção dessa obra e essa relação de imposição da sopa, é que a fala de Mafalda representa uma crítica do autor à escola, por trás de um discurso de amor, existe uma ideologia com o intuito de modelar os alunos conforme os interesses da “Nação”. Na sua relação com a cidade, algumas figuras relacionadas ao autoritarismo também irão surgir, como na seguinte tira:

Imagem 4 – Tira de *Mafalda*

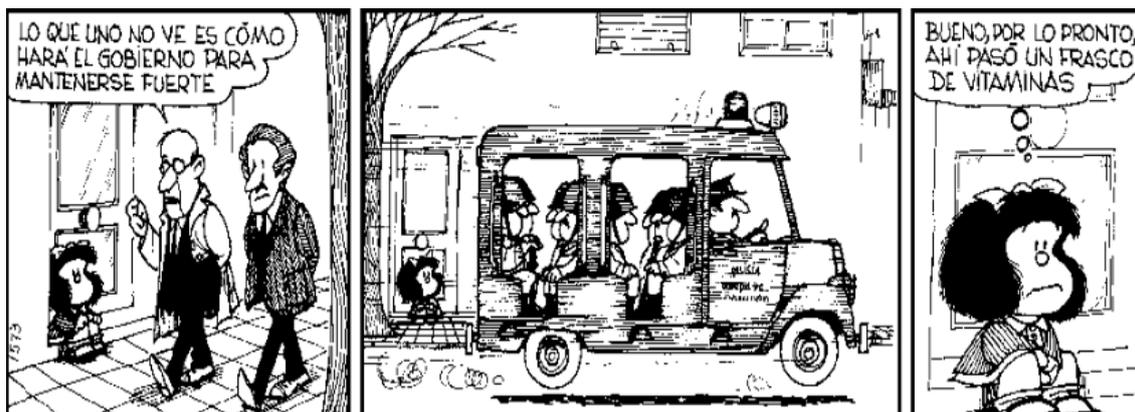


Fonte: Quino, 2004, p. 489.

No primeiro quadro desta tirinha, Mafalda está passeando pela rua e vê um muro com uma pichação, que traz a mensagem: “Chega de censu”. A palavra incompleta que deveria estar escrita é subentendida pelos leitores, mas foi interrompida, evidenciando a censura. No quadrinho seguinte, a personagem faz uma reflexão: “*O se le acabó la pintu,, o no pu termi por razo qué son del domin publi*”. O é possível inferir que assim como a frase no muro, o pensamento de Mafalda também está censurado. Dessa forma, depreende-se que o autor faz uma crítica ao autoritarismo vigente à época (a Argentina se encontrava em pleno regime militar), que implica a falta de liberdade de expressão, evidenciada no protesto do muro e no pensamento de Mafalda.

Por mais que seja atribuído à Mafalda, de acordo com o senso comum, um caráter de personagem “revolucionária”, percebemos, até o momento, que a garota e suas críticas na verdade se ajustam às figuras de autoridade da época: entre uma crítica e outra, Mafalda consegue transitar entre aqueles que exercem a autoridade em seu cotidiano. Sua crítica é, muitas vezes, solitária, ou em interlocução apenas com o leitor externo às situações de opressão que vivencia, como na tira que se segue:

Imagem 5 – Tira de *Mafalda*



Fonte: Quino, 2004, p. 442.

Nesta última tira, podemos observar uma espécie de crítica ao autoritarismo vigente no governo argentino, naquela época constituído por uma ditadura militar. Após escutar uma conversa entre dois senhores sobre a dúvida de como o governo manteria a força. Assim, Mafalda vê uma viatura cheia de militares, subentende-se que essa situação a faz refletir e chegar à constatação de que o “Vidro de vitaminas” do governo, mantém o sistema ditatorial forte com a força militar e todo o medo e violência gerados por essas forças nos anos de chumbo. Estas relações com a autoridade e autoritarismo vigentes também ocorrem por meio das reflexões de outros personagens, a exemplo de Miguelito, com a tira a seguir:

Imagem 6 – Tira de *Mafalda*



Fonte: Quino, 2004, p. 323.

Nesta tira, Miguelito, por meio de sua suposta ingenuidade, pede que o policial vigie o bairro, mas com exceção de sua casa. Ao questionar o motivo, Miguelito fala das voltas que a

vida dá, e especula que no futuro ambos poderiam se encontrar em algum confronto entre militares e universitários, e fala satiricamente que não teria condições de dar pedradas em quem cuidou de sua casa. O humor aqui figura em várias camadas. Primeiramente, no modo terno e corajoso com que o menino comunica algo tão sério a um dos representantes das forças armadas. A figura de autoridade é confrontada por meio do semblante de ingenuidade da criança. Tais estratégia narrativa é lançada, pois, de acordo com Autor 2 (2016), percebe-se na obra que

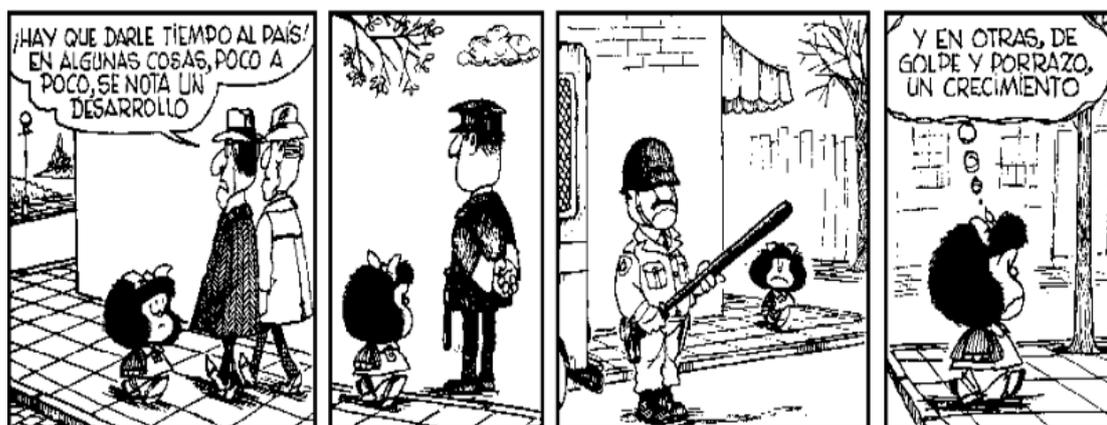
A atmosfera criada por Quino para a série Mafalda é bastante propícia para a reprodução do cômico de ingenuidade: se por um lado temos alguns personagens atuando de maneira completamente distorcida se comparada a uma criança normal da mesma idade, por outro temos situações infantis das mais corriqueiras, que, lidas geralmente por um público adulto, causam o riso e comicidade por um sentimento de identificação. O cômico de ingenuidade se constrói da mais pura essência do comportamento infantil: seja pela expressão de sentimentos típicos da idade ou mesmo pelo desconhecimento de fatos aparentemente óbvios para os adultos. Neste caso, não existe nenhum desvio da realidade padrão, mas o leitor pode identificar o humor como um código de cumplicidade entre a sua experiência prévia e os elementos encontrados nas narrativas, que geralmente carregam um tom infantil (AUTOR 2, 2016, p. 442).

Na tira, podemos perceber a surpresa do policial quando Miguelito prevê um possível futuro confronto com ele na universidade. No momento do diálogo, o agente de polícia está, de forma pacífica, fazendo sua ronda na rua, porém simultâneo a esse diálogo ocorriam na época, como ainda ocorrem até hoje, muitos enfrentamentos entre universitários e as forças armadas.

Essa tira foi lançada nesse contexto político social de luta dos universitários contra a forte repressão que estavam sofrendo do regime autoritário. Apesar da seriedade do caso aparentemente distante do ambiente humorístico da tira, Quino cria uma aproximação entre as duas esferas por meio de uma espécie de “cômico de ingenuidade”, conforme abordado por AUTOR 2 (2016). Somente por meio da arte é possível articular camadas aparentemente tão distintas da realidade: Miguelito, com seu questionamento cheio de ternura, sinceridade e coragem faz o leitor refletir sobre o que realmente os policiais deveriam fazer de seu ofício, evidenciando e o quanto a realidade de agressões contra os estudantes era – e ainda é – contrária a isso.

Os agentes do governo são aqueles mais propícios às críticas e reflexões dos personagens da série Mafalda, como é possível observar na tira reproduzida nesta sequência:

Imagem 7 – Tira de *Mafalda*



Fonte: Quino, 2004, p. 333.

Nesta tira, *Mafalda* reflete sobre as observações de outros: enquanto a “Menina intelectualizada” anda pela rua, escuta um senhor falando para o outro que tinha que dar tempo ao país, que pouco a pouco se notava o desenvolvimento em algumas coisas. Logo após ouvir a opinião do senhor que passava pela rua, ela se surpreende com a presença de um policial. Ao caminhar um pouco mais se surpreende novamente quando se depara com um soldado do exército. Depois de constatar a presença desses dois representantes da força policial da época, ela completa a conversa que ouvirá, dizendo: “Y en otras, de golpe y porrazo, un crecimiento”, algo como “e em outras, abruptamente, um crescimento”, fazendo alusão à repressão policial requisitada pelo governo, necessária para a manutenção da ordem em algumas esferas.

A ironia da tira reside em várias camadas, primeiramente, pelo jogo de palavras com a expressão “De golpe y porrazo” (abruptamente), que utiliza palavras que isoladamente poderiam ser associadas à violência policial. Além disso, o crescimento (econômico, se subentende), observado pelos personagens do primeiro quadro que leva à observação de *Mafalda* no segundo e terceiro quadrinho, com a constatação do cassetete do policial que vigia a rua e, na sequência, a mesma ferramenta ganha maiores dimensões na rotina do soldado, fazendo uma alusão de que o crescimento apontado no primeiro quadro é advindo do aumento da repressão e violência por parte dos militares. Há também um jogo de palavras com a seleção lexical, já que a palavra *porrazo* também deriva de *porra* (cassetete). O fato do encontro surge numa esquina reforça a ideia de algo que se dá repentinamente, como um golpe militar. Podemos perceber, a partir da seguinte reflexão sobre a obra “*O riso: ensaio sobre a*

significação da comicidade”, de Henri Bergson, que o humor consegue tratar de temas de maior seriedade:

Em sua obra, Bergson chama atenção para o fato do riso e do humor não significarem somente uma expressão de alegria, e alerta para a possibilidade das múltiplas possibilidades de manifestação do humor, destacando o potencial crítico desta forma de linguagem, encontrado frequentemente na obra de Quino, que se utiliza dos elementos da comicidade para criticar a sociedade moderna, o capitalismo, as relações pessoais, a política, etc. (AUTOR 2, 2016, p. 439).

Apesar da seriedade com a qual abordamos temas como a violência policial e a repressão, Quino utiliza o humor não apenas para fazer uma espécie de denúncia deste aparato que o governo utiliza, como também para suavizar a questão, seja pelas imagens mentais que observamos por meio da ingenuidade da Mafalda, seja pelas metáforas apresentadas ao leitor para que estes façam suas próprias inferências. Ao abordar a questão pelo viés humorístico, o cartunista argentino suaviza algo que remete a um período sangrento da história de seu país.

A ironia da frase pronunciada por Mafalda, causa no leitor uma série de associações que podem levar ao riso, ao mesmo tempo em que faz pensar criticamente acerca do autoritarismo ao qual estava submetida a população argentina. É interessante perceber que na tira, não existe a comunicação entre o policial e o soldado. E assim, perceber nas figuras dos militares uma postura que impõe medo. Eles estão ali não mais proteger, mas sim, para punir aqueles que não comungassem com os interesses do regime vigente. Em outros momentos, a figura de autoridade se volta para o ambiente familiar:

Imagem 8 – Tira de Mafalda



Fonte: Quino, 2004, p. 175.

Podemos observar na tira que a mãe de Mafalda a proíbe ver a novela por achar que a cena com um beijo é inadequada para a sua idade. Ela desliga o televisor e entrega a Mafalda um livro que se chama “O pequeno polegar”, que apresenta uma narrativa contraditória, pois é um livro infantil, mas que contém a descrição de um crime bárbaro.

Nessa tira a mãe da Mafalda representa uma espécie de censura familiar a época do Regime militar. O livro representa a violência vivida e presenciada por todos, inclusive, pelos jovens e por Mafalda, que, por sua vez, representa todos os jovens que iam às ruas protestar por não aguentarem as inúmeras tentativas do governo controlá-los como marionetes. Eles não podiam realizar certas atividades consideradas inadequadas, mas podiam presenciar e ser vítimas de agressões, sequestros, torturas e assassinatos ao não compactuar com as ordens de um regime autoritário.

Há outros momentos em que as reflexões sobre a autoridade surgem sem necessariamente haver um enfrentamento ou diálogo com as figuras de autoridade envolvidas, como visto na tira com Miguelito, a exemplo da seguinte tira:

Imagem 9 – Tira de Mafalda



Fonte: Quino, 2004, p. 351.

Nesta tira podemos ver uma conversa entre Mafalda e Miguelito diante de um agente da polícia. A “menina intelectualizada” fazia o amigo refletir sobre a verdade por trás das forças militares que eram usadas para oprimir fisicamente e também psicologicamente a população, acabando com os sonhos e ideais de muitos jovens e acabando com a liberdade de uma sociedade.

O humor dessa tira é plantado no quadro em que a frase de Mafalda aparece incompleta, que irá se desenrolar apenas ao final da sátira. Esse ocultamento faz os leitores ficarem atentos

e ao mesmo tempo curiosos para saber qual a mensagem a menina questionadora quer transmitir desta vez. O mistério é solucionado no último quadro, quando nos deparamos com a frase completa no pensamento do policial, que tem uma participação passiva na narrativa, pois em nenhum momento as crianças se comunicam com ele.

O diálogo entre os dois amigos gira em torno da arma do policial, instrumento que se transforma em metáfora da violência de Estado, nomeado “El palito de abollar ideologias”, algo como “O bastãozinho de amassar ideologias”, suavizando, de forma irônica, a figura da repressão policial. A tira termina com essa frase impactante que faz com que os leitores reflitam sobre o autoritarismo vivenciado nos anos 60 e 70 na Argentina.

Há humor também na forma lenta com o policial com que o policial tenta entender a frase dita por Mafalda. Essa situação faz com que os leitores apreendam que a violência e repressão, lamentavelmente, comuns nessa época eram contrárias à inteligência. O caráter atemporal de Mafalda se justifica em situações como essa, que não determina eventos, autoridades ou locais específicos, transformando a tira em uma metonímia do discurso progressista. Nas palavras de Autor 2 (2015), ao analisar outra tira de Mafalda:

O cartunista poderia ter sido mais específico ao compor a tira e mencionar pessoas, lugares ou situações exatas. No entanto, ao optar pela generalização [...], o quadrinho adquire [...] um aspecto mais amplo, temporal e cultural, e atravessa gerações de leitores, de maneira que continua a ser entendido mesmo décadas após a sua produção, sempre tendo seu contexto atribuído à realidade do leitor que o lê (AUTOR 2, 2015, p. 54).

Nessa tira o agente representa como um todo o regime ditatorial e as crianças, a nova geração que não se conformava com as arbitrariedades desse período da história da Argentina. No entanto, a tira ganha um potencial muito maior de acordo com esta estratégia narrativa de Quino de suprimir informações específicas, podendo ser compreendida mesmo nos tempos atuais. Como mencionado anteriormente, ao parafrasear Cosse (2014), observamos que Mafalda também intervém em nosso mundo. Tal efeito pode ser observado no seguinte cartaz amplamente difundido na época, que teve origem a partir da última tira que gerou uma adulteração para expor o seu contraditório:

Imagens 10 e 11 – À esquerda, pôster amplamente difundido na Argentina, originário da sátira anterior. À direita, adulteração que circulou em Buenos Aires em meados de 1975, defendendo o regime autoritário.



Fonte: Cosse, 2014, p. 133; p. 138.

A tira anterior evidencia o potencial da série e o alcance da obra de Quino, que ganhou projeções muito maiores e tornou-se um símbolo de liberdade quase cinco décadas após o seu fim. Tal símbolo foi, incluso, apropriado por apoiadores do regime de extrema-direita, que adulterou a imagem original para justificar a repressão e violência policial, com os dizeres “Graças a este bastãozinho você pode ir à escola”, associando a violência de Estado a uma aparente necessidade de intervenção policial para obtenção da paz, permitindo que os cidadãos pudessem circular pelas ruas. Nestes momentos observamos quão importante Mafalda foi em sua época, ao influenciar movimentos de diferentes espectros políticos.

3. Considerações finais

Nesta breve leitura da personagem Mafalda, observamos quão difícil seria no início dos anos 60, imaginar que o potencial argumentativo contido numa simples tira humorística alçaria voos tão altos, não apenas circulando em meio a um regime que pregava uma rigorosa censura, como também agindo como figura política e resistindo a mais de cinquenta anos, atravessando gerações de leitores.

Ao questionar a autoridade, por meio das sutilezas que eram necessárias à época, observamos como o humor foi uma figura necessária para a construção da narrativa de Mafalda

que ao equilibrar diferentes figuras de linguagem e elementos estéticos, tornou-se um quadrinho atemporal e que ganhou proporções maiores que aquelas inicialmente pensadas (propaganda de eletrodomésticos e tira de jornal).

Por meio da leitura do recorte aqui analisado, podemos perceber como as tiras de humor podem ser reorganizadas para falar de temas tão delicados, como o pensamento vigente por trás de um regime sanguinário vivido em vários países da América Latina na segunda metade do século XX – pese a seriedade do assunto – que por meio da leveza do discurso humorístico, é possível desconstruir o pensamento rígido contido nos argumentos de autoridade. Por isso, Mafalda ainda esteja tão presente em nosso cotidiano, como símbolo da busca de um pensamento libertário diante dos autoritarismos de nosso tempo presente.

Referências

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COSSE, Isabella. **Mafalda**: historia social y política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

AUTOR 2. **Humor em quadrinhos**: narrativas gráficas brasileiras e argentinas em foco. Maceió: Edufal, 2015.

AUTOR 2. Categorias de humor na série Mafalda, de Quino. *In*: Congresso Brasileiro de Hispanistas, 8, 2014, Rio de Janeiro. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Rio de Janeiro, ABH: 2016.

QUINO. **Toda Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2004.

RAMOS, Paulo. **Bienvenido**: um passeio pelos quadrinhos argentinos. Campinas: Zarabatana Book, 2010.

WERGUEIRO, Waldomiro. **Ângelo Agostini, pioneiro dos quadrinhos**, 2002. <https://www.omelete.com.br/quadrinhos/angelo-agostini-pioneiro-dos-quadrinhos>. Acesso em: 30 mar. 2020.

O HIPERGÊNERO QUADRINHOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE HYPERGENRE COMICS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

Cristiana da Silva Oliveira¹

Fabiana Pincho de Oliveira²

Resumo: O ensino e a aprendizagem de textos exigem o domínio de vários tipos de conhecimentos, o reconhecimento da diversidade de gêneros textuais que circulam nas variadas esferas de comunicação humana, as modalidades oral e escrita da língua, os modos de circulação dos textos, entre outras determinações. Considerando também as múltiplas semioses e o universo digital, faz-se necessário que o professor de língua portuguesa esteja em constante atualização para ensinar as habilidades necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação e trabalhar essa multimodalidade no ambiente escolar. Os quadrinhos são um hipergênero textual que possibilita trabalhar esse aspecto, principalmente por ser formado majoritariamente por texto e imagem e possuir recursos próprios para representar a narrativa. Fundamentado sobretudo em pesquisas de Ramos (2009), Santos (2012) e Vergueiro (2012), o presente trabalho busca descrever e analisar o tratamento que esse hipergênero recebe num livro didático de Língua Portuguesa, adotado em escolas públicas do estado de Alagoas. A análise do material mostra a preferência pelo gênero tirinha para estudo e análise de questões gramaticais e também de recursos gráficos dos quadrinhos, apresentando os quadrinhos e seu aspecto multimodal de maneira satisfatória, expondo suas características e incentivando os estudantes a perceberem tais características e a refletirem sobre elas nas atividades propostas ao longo dos capítulos.

Palavras-chave: Quadrinhos. Multimodalidade. Língua Portuguesa.

Abstract: Teaching and learning texts require mastery of various types of knowledge, recognizing the diversity of textual genres that circulate in various spheres of human communication, the oral and written modalities of the language, the ways in which texts circulate, among other determinants. Considering that multimodality encompasses all these modes of communication, also incorporated by technological means such it is necessary for the Portuguese language teacher to be constantly updated to teach the technical skills necessary to handle different means of communication and work with this multimodality in the school environment. Comics are a hyper-textual genre that allows working on this aspect, mainly because they are predominantly composed of text and images and have their own resources for representing the narrative. Based primarily on research by Ramos (2009), Santos (2012) and Vergueiro (2012), this work seeks to describe and analyze the treatment that this hyper-genre receives in a Portuguese language textbook adopted in public schools in the state of Alagoas. The analysis of the material shows a preference for the comic strip genre for the study and analysis of grammatical issues and also the graphic resources of comics, presenting comics and

¹ Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

² Professora Doutora da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

their multimodal aspect satisfactorily, exposing their characteristics and encouraging students to perceive these characteristics and reflect on them in the activities proposed throughout the chapters.

Key-words: Comics. Multimodality. Portuguese Language.

1. Introdução

Como o aumento da preferência por textos multimodais tem sido notório na sociedade atual, o ambiente escolar também sente esse crescente interesse. Um exemplo de gênero textual bastante conhecido e que faz uso dos aspectos da multimodalidade em sua composição são os quadrinhos. Formados majoritariamente por texto e imagem, os quadrinhos dispõem de uma “linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (RAMOS, 2009, p. 17).

Diante dessa popularidade dos quadrinhos entre jovens e da necessidade de trabalhar esta ferramenta em sala de aula, o presente trabalho busca descrever e analisar o tratamento que o hipergênero quadrinhos recebe num livro didático de Língua Portuguesa, adotado em escolas públicas no estado de Alagoas. Para isso, pretende-se responder às seguintes questões: 1) quais são os gêneros, pertencentes ao domínio dos quadrinhos, mais frequentes no livro didático? 2) quais especificidades linguísticas e discursivas do hipergênero são abordadas no livro didático? 3) os aspectos da multimodalidade são abordados no livro?

Para responder a essas perguntas, desenvolveram-se algumas seções para melhor abordar o conteúdo. Na seção 2. O hipergênero quadrinhos e suas especificidades, é feita uma abordagem sobre a diversidade e a multimodalidade dos quadrinhos. Na seção 3. O hipergênero quadrinhos e as potencialidades para o ensino, são apresentados alguns estudos que utilizam os Quadrinhos para desenvolver atividades em sala de aula e considerações sobre os requisitos que a Base Nacional Comum Curricular oferece sobre o gênero e as habilidades que podem ser aprimoradas a partir de seu uso. E na seção 4. O hipergênero quadrinhos no livro didático, é exposta a análise do hipergênero no material didático *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, e apresentada a composição do livro e a forma como os quadrinhos são abordados nele.

2. O hipergênero quadrinhos e suas especificidades

As Histórias em Quadrinhos podem ser encontradas em diversos formatos e meios (como revistas, jornais, *sites*, redes sociais e livros didáticos) e podem ser utilizadas para vários fins: principalmente para a leitura de entretenimento, para o estudo do gênero textual em diferentes áreas de conhecimento, para veicular conteúdos com orientação ideológica, para o ensino de língua, podendo ser utilizadas em sala de aula para estudo e desenvolvimento de atividades em diversas áreas.

Ramos (2009, p. 361) constata, em suas pesquisas, que a noção de hipergênero vem do fato de os quadrinhos englobarem vários outros gêneros em si, ou seja, há diversos gêneros que utilizam elementos característicos dos quadrinhos (uso de quadros, balões, personagens), mas diferem em outros aspectos (uso do humor, menção a personalidades reais, veículo de publicação), fazendo com que configurem gêneros e nomenclaturas diferentes. Nas palavras do autor: “Um grande rótulo, denominado história em quadrinhos ou somente quadrinhos, une diferentes características comuns e engloba uma diversidade de gêneros afins” (RAMOS, 2009, p. 362).

As HQs possuem linguagem verbal atrelada à linguagem não verbal, nas quais balões são usados para dar voz aos personagens, narradores, expressar pensamentos, entre outros. Eles são recursos muito importantes na narrativa, pois a forma como suas linhas são traçadas pode indicar também o tom de voz dos personagens. Ramos (2013) cita o uso desses recursos como uma rica fonte para estudo da oralidade, explicando que o uso de linhas tracejadas (1), por exemplo, indica um sussurro do personagem; balões em formato de nuvem (2) indicam pensamentos; balão com o apêndice (ponta direcional) pontiagudo (3) indicam sons emitidos por aparelhos eletrônicos; linhas em explosão (4) significam tom de voz alto, gritos, como pode ser visto na imagem a seguir:

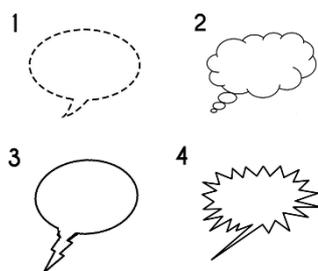


Imagem 1: Balões de fala. Fonte: Google imagens.

O texto escrito nos balões também representa essas características de fala que interferem na compreensão da mensagem transmitida, por exemplo, letras em negrito, repetições de consoantes ou vogais e palavras com todas as letras maiúsculas indicam tom de voz alto ou grito. As onomatopeias também são bastante utilizadas nos quadrinhos e ajudam a compor a ambientação do cenário e contexto da história. Outros fatores extralinguísticos também são usados para compor esse cenário, como expressões corporais e faciais dos personagens, cores utilizadas, traços dos desenhos dos personagens e do ambiente e até a forma do requadro que contorna toda a história pode representar sensações e emoções (ASSIS; MARINHO, 2016, p. 122).

Os quadrinhos são apresentados de diferentes formas e com diferentes objetivos. Ramos (2009, p. 362) afirma que esse hipergênero abriga “os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos”.

Ramos (2009, p. 281) apresenta o cartum como sendo um desenho, dotado de humor, que brinca com situações cotidianas, que podem ou não apresentar uma parte verbal escrita. O exemplo abaixo traz como crítica a atitude do pedestre em relação à pessoa com deficiência, que pressupõe que ela irá pedir dinheiro, quando só queria uma informação.



Imagem 2: Cartum. Fonte: www.educamaisbrasil.com.br

A charge é “uma leitura irônica de alguma informação, reportada ou não no jornal ou *site* em que foi veiculada. Quando tem como personagem algum político ou personalidade, é comum o uso da caricatura para reproduzir feições da pessoa representada”. (RAMOS, 2009,

p. 282). Na imagem 3, pode-se observar a representação de uma figura política “atacando” uma pessoa com uma marreta, onde está escrito *taxa de juros*, simbolizando como as decisões sobre leis econômicas afetam a sociedade.



Imagem 3: Charge. Fonte: www.blogdaftm.com.br

As tiras cômicas geralmente possuem o tom humorístico e são facilmente encontradas nos livros didáticos, são curtas e a “narrativa pode ser apresentada com ou sem personagens fixos, mas precisa ter um final inesperado, de modo a surpreender o leitor” e provocar humor. (RAMOS, 2009, p. 288).

A tirinha abaixo mostra a personagem Mafalda questionando-se sobre o poder do dedo indicador, o poder de um patrão demitir funcionários com apenas um gesto. No quadrinho final há a quebra de expectativa quando a personagem faz referência entre o dedo indicador e os índices percentuais das taxas de desemprego, gerando o humor.



Imagem 4: Tira cômica. Fonte: Blog da Parábola Editorial

A tira cômica seriada traz uma história narrada em partes, em capítulos, com desfecho inesperado que desencadeia o humor na narrativa. Na tira cômica exemplificada a seguir, o personagem Ed Mort, detetive particular, conhece uma cliente, mulher extremamente bonita

pela qual ele logo se encanta, que está em busca de seus serviços para encontrar o marido desaparecido.

Segue exemplo.



Imagem 5: Tira cômica seriada³. Fonte: dropbox.com

As Revistas em quadrinhos podem incluir diversos temas e abordagens. Ramos (2009) as apresenta como “histórias em quadrinhos mais longas” e explica que são publicadas em suportes que permitem maior detalhamento da narrativa. “É o que ocorre com as revistas em quadrinhos, com os álbuns (nome dado a edições parecidas com livros) e com a página dominical (termo usado para definir as histórias de uma página só publicada em geral nos jornais).” (RAMOS, 2009, p. 10-11). Segue um exemplo retirado da revista em quadrinhos *Sandman*, produzida por Neil Gaiman e lançada pela Vertigo, em 1989:

³ Duas primeiras tiras da série “Ed Mort em Procurando o Silva” (1985), de Luís Fernando Veríssimo. O quadrinho era publicado em tiras diárias no jornal, posteriormente compiladas pela L&PM.

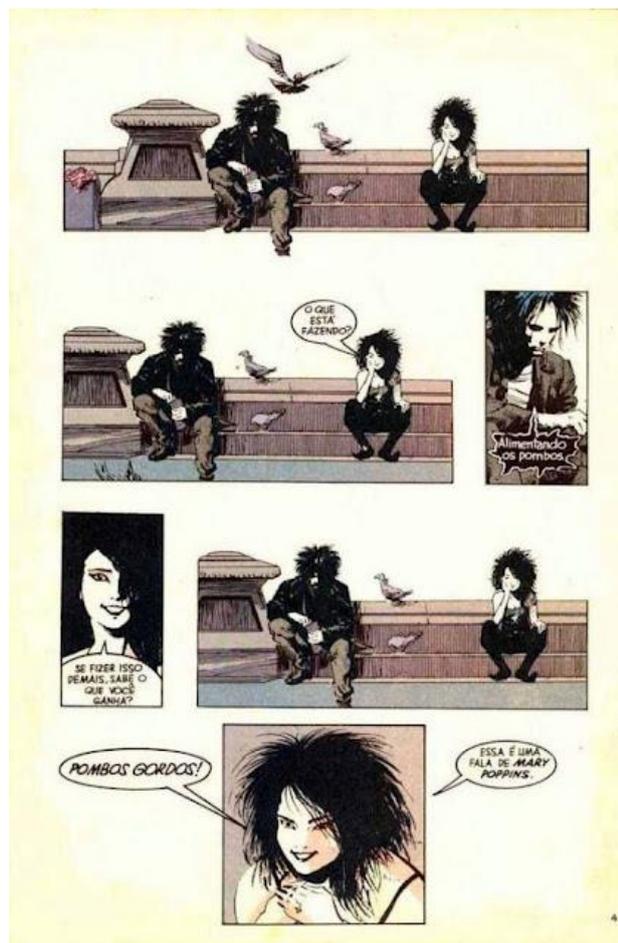


Imagem 6: Revista em quadrinhos. Fonte: www.cineecia.com

Santos e Vergueiro (2012, p. 85) fazem uma apresentação sobre as revistas em quadrinhos afirmando que são volumes maiores, que “ocupam um espaço maior (de uma a centenas de páginas) e apresentam uma narrativa mais complexa”, pois se faz necessária uma “percepção mais apurada”, já que “há histórias que são diagramadas de maneira diferente, forçando o leitor a descobrir a sequência certa de imagens e textos.”. Geralmente, tratam de temas mais sérios, sem trabalhar o humor, existem muitos números de super-heróis, que chamam bastante a atenção, não só de crianças e adolescentes, mas também de adultos. Essas se apresentam mais atrativas que as tirinhas tão comumente encontradas nos livros didáticos e que muitas vezes os alunos nem conseguem captar o humor ou o significado exposto nelas.

Há também os Mangás, HQs orientais, cuja leitura se faz de trás pra frente. São divididos em vários gêneros, separados por faixa etária, sexo e temáticas, e recebem nomenclaturas diferentes, tais como *kodomo* (para crianças, com lições e ensinamentos), *shōnen* (para público infantojuvenil masculino, geralmente com cenas de luta, ação e comédia), *shōjo*

(para público infantojuvenil feminino, geralmente sentimental e romântico), *seinen* (para público adulto masculino, com temas diversos, como violência), *josei* (para público adulto feminino, equivale ao *seinen*, porém envolve conteúdo sexual explícito), entre outros (ALVARENGA, 2023, p. 81-84).



Imagem 7: Mangá. Fonte: animoapps.com

Acima, vê-se um exemplo de um mangá *shōnen*, *Noragami*, no qual Yato, um deus menor, busca seguidores para realizar seus desejos e ganhar reconhecimento.

Percebe-se a grande variedade dos quadrinhos, abordando diferentes assuntos, nos mais diversos contextos, e como a multimodalidade está presente, nos exemplos mostrados, através do uso dos recursos deste hipergênero, ao utilizar diferentes formatos de traços, imagens e textos a cada gênero. Essa variedade pode ser uma rica fonte de material a ser estudado e analisado no contexto educacional e ambiente escolar.

3. O hipergênero quadrinhos e as potencialidades para o ensino

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, para o ensino de língua portuguesa, o objetivo de desenvolver as competências de leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica e letramento literário, a fim de que o indivíduo possa adquirir o pensamento crítico e reflexivo em práticas sociais e na vida pública. Para tanto, faz-se necessário o contato desse indivíduo com os mais diversos gêneros, tipologias textuais e suportes de texto que circulam na sociedade para que ele possa ser capaz de fazer o uso da linguagem falada e escrita, entre outras semioses, de modo adequado aos diferentes propósitos comunicativos.

Os quadrinhos aparecem na BNCC como veículo por meio do qual o estudante pode desenvolver um senso artístico-literário, através da leitura e produção de textos, assim como desenvolver habilidades de compreensão textual, através da análise, assimilação e entendimento dos recursos de texto e imagem que compõem os quadrinhos, criando narrativas ficcionais e expressando-se artisticamente, além de poder contribuir para a reflexão crítica sobre as temáticas tratadas.

Os gêneros mencionados na BNCC são quadrinhos, tiras, tirinhas, mangás, cartuns e charges. Eles são apontados como exemplos de gêneros com os quais se pode trabalhar as habilidades requeridas para desenvolvimento de leitura/escuta (compartilhada e autônoma) e compreensão de textos, trabalhar a oralidade, através do planejamento e produção das histórias, desenvolver a prática da análise linguística/semiótica, através da capacidade de “criar narrativas ficcionais [...] que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido” (BRASIL, 2018, p. 171), fazendo uso da linguagem adequada no que se refere a tempos verbais, discursos direto e indireto e coerência na construção do enredo e história.

Os quadrinhos são referidos também para utilização em aulas de arte, como recurso para desenvolvimento de expressão artística, na qual o aluno deve ser capaz de fazer uso “sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais” (BRASIL, 2018, p. 201), e no eixo dimensão intercultural, como produção de textos no componente de língua estrangeira.

Os quadrinhos, e seu uso dentro e fora da sala de aula, já têm sido foco de várias pesquisas. Como é o exemplo de Santos (2012), no artigo “Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática”, em que explana sobre a resistência que havia no uso dos

quadrinhos na sala de aula, problematiza sobre o uso que é feito e cita possibilidades de aproveitamento desse material, concentrando-se em várias áreas de ensino, não somente em linguagens. Tem como objetivos apresentar reflexões sobre o uso de HQs na educação e indicar práticas pedagógicas que aproveitem melhor seu potencial. O autor faz uma busca na literatura e expõe o percurso dos quadrinhos até serem incluídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Propõe exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas a partir do uso de quadrinhos, apresenta sua relação com a literatura e também com outras áreas de ensino, como arte, história e área da saúde. Assegura, como resultado, que as HQs “podem ter um papel considerável no processo educativo, mas é preciso que educadores e estudantes saibam como empregá-las” (SANTOS, 2012, p. 93), com a escolha do material adequado para o contexto.

Tavares (2011), em “O uso das Histórias em Quadrinhos no contexto escolar: contribuições para o ensino/aprendizado crítico reflexivo”, também aponta questões semelhantes ao concluir que grande parte do aproveitamento do recurso em sala de aula se deve à uma seleção prévia feita pelo professor, tanto na escolha dos materiais quanto na contextualização das temáticas que serão trabalhadas em aula pelo aluno, cabendo ao professor proporcionar o contato inicial da turma com a ferramenta e não subestimar na busca dos resultados nas atividades solicitadas (TAVARES, 2011). A autora mostra ainda que ao entrar em contato com opiniões contrárias ou não às suas, o estudante consegue refletir sobre suas práticas e adquirir uma melhor habilidade de argumentação (TAVARES, 2011, p. 18).

Também Neves (2012), em “A História em Quadrinhos como recurso didático em sala de aula”, aborda a criação dos quadrinhos, volta-se para a arte, enfatizando principalmente a importância do uso da história em quadrinhos para aproximar a escola do cotidiano dos alunos. O estudo explora as possibilidades dos quadrinhos para recontar este cotidiano e expõe o trabalho com temas transversais nas aulas de artes. (NEVES, 2012, p. 9).

Recentemente, França (2023) desenvolveu sua dissertação pautada nos quadrinhos, com o tema “Quadrinhos em sala de aula: estratégias metodológicas para as práticas de leitura e escrita em uma turma de 8º ano”, na qual objetivou promover estratégias de leitura e escrita a fim de apresentar a diversidade do hipergênero. Utilizando uma sequência didática que considera a multimodalidade dos quadrinhos, a pesquisadora realiza uma prática interventiva, na qual os alunos foram incentivados a produzir quadrinhos com base na canção *Eduardo e Mônica*, da banda brasileira Legião Urbana, e de sua adaptação cinematográfica. Os resultados mostram que os alunos desenvolvem criatividade, engajamento e comportamento participativo,

tanto individuais quanto em grupos, utilizando o conhecimento adquirido sobre os recursos que fazem parte do universo das Histórias em Quadrinhos.

As pesquisas relatadas demonstram diferentes abordagens das HQs na sala de aula e sua contribuição no desenvolvimento das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, configurando-se como um recurso didático mais lúdico e que pode contribuir para despertar o interesse dos estudantes, fazendo com que interajam mais e aprendam de forma mais significativa.

Após essa apresentação do potencial do hipergênero quadrinhos para as práticas de leitura e escrita na sala de aula, a próxima seção analisa o tratamento que esse hipergênero recebe no livro didático de língua portuguesa *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, proposto para o ensino fundamental.

4. O hipergênero quadrinhos no livro didático

Como a BNCC institui o uso dos quadrinhos como instrumento possível para o desenvolvimento de habilidades, assim descrito no tópico anterior, a implementação deles no livro didático se faz imprescindível. Aqui será feita uma análise de um livro didático de língua portuguesa, dedicado ao sexto ano do ensino fundamental. *O livro Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* foi elaborado pelo autor Wilton Ormundo e pela autora Cristiane Siniscalchi e lançado pela editora Moderna em 2018.

O livro começa com uma apresentação das seções que o integram: *Minha canção, Leitura 1, Leitura 2, Se eu quiser aprender mais, Meu [gênero] na prática, Textos em conversa, Transformando [gênero] em [gênero], Mais da língua, Na prática, Entre saberes, Conversa com arte, Expresse-se!, Leitura puxa leitura, Biblioteca cultural em expansão*. Todas são voltadas para discussão de cada um dos gêneros (diário, verbete, história em quadrinhos, relato de experiência, poema, anúncio e outros gêneros publicitários, comentário de leitor e conto) que compõem os oito capítulos, com sugestões de leituras, filmes, músicas e atividades.

Ao longo de todo o material didático, podemos encontrar exemplos de quadrinhos, sejam tirinhas ou cartuns, utilizados para abordar variados temas referentes ao componente curricular língua portuguesa do sexto ano. Aqui será feito um breve levantamento para buscar perceber de que modo as Histórias em Quadrinhos são abordadas, quais gêneros dos quadrinhos aparecem com mais frequência e quais atividades e reflexões são apresentadas e sugeridas pelos autores ao longo do livro.

No capítulo 1, *Diário: Registro do eu no mundo*, encontram-se um cartum (p. 35) e seis tirinhas (p. 36, 37, 38 e 39), sendo usadas em atividades de interpretação textual, reflexão sobre as especificidades do gênero cartum e para o ensino de ortografia.

O capítulo 2, *Verbetes: palavra que explica palavra*, apresenta dois cartuns (p. 65 e 69) e duas tirinhas (p. 70 e 71) e trata de questões sobre variedade linguística, preconceito linguístico e grafia de palavras.

O capítulo 3 é dedicado ao gênero História em quadrinhos e, por isso, será feita uma análise mais detalhada posteriormente.

No capítulo 4, *Relato de experiência: contar o que houve comigo*, são utilizadas quatro tirinhas (p. 124, 126, 131 e 134) para abordar questões de interpretação de texto e diferentes tipos de substantivos.

No quinto capítulo, *Poema: a expressão do eu*, aparecem sete tirinhas (p. 145, 155, 157, 158, 164 e 165), sobre as quais desenvolvem-se exercícios acerca de linguagem figurada, linguagem poética, adjetivo, artigo, numeral e interpretação, levando também à análise das imagens e cenários.

O sexto capítulo, *Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e de ideias*, faz uso de quatro tirinhas (p. 190, 193, 201 e 202) e dois cartuns (p. 193 e 194) para trabalhar conteúdos gramaticais, como tempo verbal, acentuação de palavras, noções de sílaba tônica e interpretação textual, sempre através do uso do humor.

No capítulo 7, *Comentário de leitor: o direito de opinar*, encontra-se um quadro (p. 212 e 213) e cinco tirinhas (p. 219, 221, 223, 224 e 226), com os quais são trabalhados interpretação e argumentação e alguns conteúdos gramaticais, tais como: frase, oração e período, interjeição, pontuação e frases nominal e verbal.

O oitavo e último capítulo, *Conto: que delícia que é contar*, apresenta três tirinhas (p. 250, 251 e 253) e relembra o que foi estudado sobre oração e período e interpretação, além de trabalhar noções de sujeito.

Agora explanaremos mais detalhadamente sobre o capítulo 3, *História em quadrinhos: imagens e palavras em ação*, dedicado ao gênero dos quadrinhos. Nele aparecem sete tirinhas (p. 74, 84, 85, 90, 93 e 98) uma HQ – denominação usada pelos autores – (p. 76) e uma HQ eletrônica ou *webcomic* (p. 78 a 83).

A apresentação da unidade começa com uma introdução sobre História em quadrinhos, propondo a leitura de uma tira (ou tirinha) e insere questões sobre o texto da tira (p. 74),

exercício reflexivo sobre interjeição e, em seguida, uma interpretação da imagem, ao questionar quais elementos gráficos levam a entender que o personagem Thor pertence à cultura nórdica, seguida de questão sobre o elemento desencadeador de humor, característica típica das tiras que aparecem nos livros didáticos em geral.



Imagem 8: Recorte da apresentação do capítulo na página 74 do livro. Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. Moderna. 2018

Ao longo da unidade, aparecem quadros e balões explicativos sobre quadrinhos, uma proposta interessante para introduzir o gênero, já que eles trazem informações curiosas e pontuais, além de estimular discussões para debate e apreciação do conteúdo.

Fala aí!

Os personagens Mônica e Cebolinha são os protagonistas da *Turma da Mônica* desde os anos 1960 e, durante décadas, pouco se discutiu o tipo de relação existente entre eles. Hoje, porém, não se pode ler as HQs sem questionar a violência ali contida. O que você pensa disso?

Fala aí!

Algumas pessoas apreciam mais a leitura de histórias em quadrinhos do que a leitura de outros textos. Em sua opinião, a linguagem dos quadrinhos é responsável por isso? Justifique.

A **quebra de expectativa** ocorre quando a narrativa leva o leitor a esperar determinado desfecho, mas o texto lhe apresenta algo diferente, que, em geral, provoca graça, humor, emoção.

As HQs podem apresentar **legendas**, que são textos verbais atribuídos a um narrador. Essas legendas podem informar o tempo e o espaço em que a narrativa se passa ou oferecer informações que contextualizam as imagens.

Imagem 9: Quadros apresentados no material didático. Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. Moderna. 2018

A segunda leitura proposta (p. 76) já apresenta um teor mais crítico sobre a temática abordada no quadrinho, nesse caso o *Bullying*. Dessa vez, trata-se de uma página inteira, composta por oito quadros que o autor denominou HQ. As questões sobre abordam o meio em que foi publicado e propõem uma análise da linguagem não verbal, imagens, expressões faciais das personagens, observação do cenário e ambiente, enquadramento e onomatopeias, recurso fortemente presente nesse hipergênero.



Imagem 10: HQ apresentada na página 76. Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. Moderna. 2018

O exercício final leva o aluno a fazer uma comparação entre os dois textos, com foco para as referências intertextuais apresentadas nos dois.

O tópico seguinte apresenta a HQ eletrônica ou *webcomic* (p. 78 a 83), que faz uso de elementos das HQs impressas, mas adiciona características e elementos virtuais, como trilha sonora, linguagem falada e uso de *links* externos. Os autores destacam que a HQ é um texto multissemiótico, que articula diferentes linguagens, como a verbal e elementos gráficos (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018. p. 78). Os exercícios elaborados para este exemplo

apresentam questões de interpretação textual e análise dos recursos gráficos. São apresentadas, nesta seção, algumas características desse gênero das HQs, como a apresentação de imagens alternadas (com sobreposição e transição), efeitos de entradas e de cores e texturas, trilha sonora e uso de cliques.



Imagem 11: *webcomic*. Fonte: *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. Moderna. 2018

Na seção *Se eu quiser aprender mais* (p. 84 e 85), os autores apresentam três tirinhas e propõem exercícios que refletem sobre os diferentes tipos de balões e seus usos. Ainda é mencionada a característica metalinguística abordada em uma das tirinhas, onde o gato, Blue, está posto fora da margem da linha de contorno do quadro. Segue imagem das respectivas tirinhas:



Imagem 12: tirinhas da seção “Se eu quiser aprender mais”. Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. Moderna. 2018

A seção *Minha história em quadrinhos na prática* corresponde ao momento em que os estudantes terão que produzir uma História em quadrinhos com reescrita e posterior apresentação para a turma. Neste espaço, são citadas mais algumas características do hipergênero para auxiliar os alunos a desenvolverem suas produções. Os autores expõem que as HQs são textos narrativos, com poucos personagens e que fazem uso de linguagem coloquial, além de mencionar alguns dos diversos recursos utilizados nos quadrinhos, como onomatopeias, linhas e cenários (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018. p. 86). Essa atividade pode ajudar a desenvolver habilidades diversas como leitura, escuta, oralidade, criatividade, interação, socialização e produção de material, sozinho ou em grupo.

A intertextualidade é apresentada na seção *Textos em conversa*, na qual os autores apresentam o cartaz do filme *Thor: Ragnarok*, estabelecendo ligação com o personagem que aparece na primeira tirinha exposta, na seção *Leitura 1*.

A seção *Mais da língua* apresenta outra tirinha (p. 90) e aborda as diferenças entre a língua escrita e a língua falada, propondo exercícios de interpretação de textos e reflexões sobre a linguagem dos quadrinhos e como essa linguagem representa as situações conversacionais através do texto não-verbal.



Imagem 13: tirinha apresentada para trabalhar língua escrita e falada. Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. Moderna. 2018

Posteriormente, é colocada uma outra seção de desenvolvimento de atividades, intitulada *Língua escrita e língua falada na prática* (p. 93). Mais uma tira é apresentada com questões sobre a linguagem e sobre o humor. Outros textos também são usados para a reflexão do uso da língua, como anúncio publicitário, crônica, reportagem e fotografia.

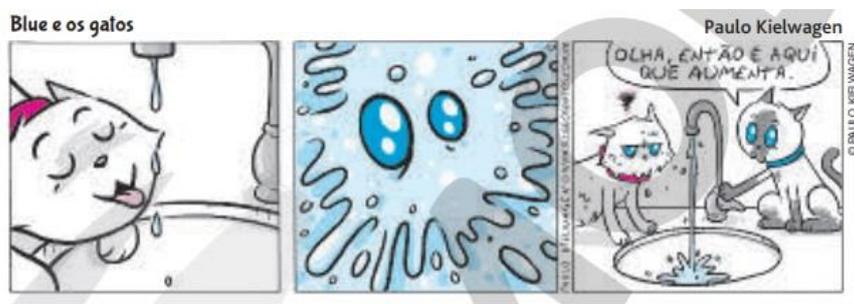


Imagem 14: tira usada no desenvolvimento de questões sobre linguagem e humor. Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. Moderna. 2018

Na seção *Isso eu já vi* (p. 98), os autores usam a tirinha e o cartum (página 101) para trabalhar os fonemas e as letras. São usados também textos de outros gêneros, como propaganda e notícia. Nesta seção pouco ou nada se fala sobre as características dos quadrinhos.



Imagem 15: tirinha da seção “Isso eu já vi”. Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. Moderna. 2018

Em *Conversa com arte* (p. 102), são apresentadas imagens de um videoclipe que faz uso da animação, dialogando com o gênero quadrinho, ao propor que os alunos atribuam falas a quadros selecionados do material, tendo em vista que recursos como os balões devem ser utilizados neste exercício prático. O gênero videoclipe continua sendo abordado no tópico seguinte, *Expresse-se!* (p. 104).



Imagem 16: recorte da página 102 (diálogo entre videoclipe e quadrinhos). Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. Moderna. 2018

A seção *Leitura puxa leitura* (p. 106) traz indicação de *sites* e coletânea de alguns dos quadrinhos apresentados durante o capítulo, como *Turma da Mônica* e *Níquel Náusea*. Por fim, *Biblioteca cultural em expansão* (p. 107) traz sugestões de obras sobre mitologias.

Partindo para uma análise geral dos capítulos, no livro, são encontrados 46 exemplos do hipergênero, sendo cinco deles cartuns, trinta e oito tirinhas, um quadro (denominado assim pelos autores, que apresenta características de quadrinhos, como uso de balões de fala), uma HQ (como denominam os autores) e uma *webcomic*.

A predominância é do gênero tirinhas, com um grande número de ocorrências (trinta e oito), sendo utilizadas para desenvolvimento de exercícios e atividades que tratam tanto questões de interpretação de texto, verbal e não verbal, abordando análise dos recursos gráficos, tipos de linguagem e argumentação, quanto questões gramaticais, como ortografia, substantivos, adjetivos, artigos, numerais, acentuação, pontuação, verbos, noções de sujeito, entre outros, além de questões referentes aos elementos desencadeadores de humor, que é a principal característica das tiras utilizadas.

O aspecto multimodal está presente na discussão das atividades, em especial no capítulo 3, dedicado ao ensino do gênero História em quadrinhos, que, por consequência, é a unidade que mais apresenta exemplos sobre o gênero e mais explana suas características. Nele são apresentadas questões que trabalham características dos personagens, suas expressões faciais e corporais, traços utilizados, análise do cenário e de cores, enquadramento dos quadros e análise dos balões de fala.

Embora os utilizem as tiras para explorar o efeito desencadeador de humor, elas são utilizadas também para desenvolver a compreensão leitora e o domínio de conteúdos gramaticais, concordando com o proposto pela BNCC, que enfatiza o uso de HQs em sala de aula como instrumento para trabalhar compreensão de textos, oralidade, desenvolvimento de leitura e escrita. Todos os capítulos do livro possuem a seção *Meu [gênero] na prática*, na qual é proposta a produção de um exemplar do gênero estudado, com etapas de produção do material, apresentação e discussão do trabalho com a turma, tal atividade atende ao sugerido na BNCC, quando aponta a importância de fomentar o planejamento e a produção de histórias e criação de narrativas ficcionais, proporcionando aos estudantes a oportunidade de desenvolver tais habilidades.

Sendo assim, o material didático aqui analisado se apresenta como um exemplar bem completo no que se refere ao estudo do gênero e seu trabalho em sala de aula, apesar de fazer uso quase que exclusivamente de tiras cômicas, buscando captar a atenção dos estudantes por vias do humor, trabalhando inicialmente este aspecto antes de partir para outros. É importante perceber que, assim como outros gêneros trabalhados, as HQs são usadas para fomentar atividades de integração dos alunos, desenvolvimento de criatividade, percepção e interpretação de texto, desenvolvimento de habilidades para artes, leitura e oralidade também.

5. Considerações finais

Os quadrinhos se apresentam como uma ferramenta para trabalhar a multimodalidade na escola, visto que seus elementos mais básicos já apresentam características multimodais, ao fazer uso de texto verbal e não verbal, além de configurar vários gêneros diferentes com os quais se pode trabalhar aspectos da oralidade, da compreensão leitora, do desenvolvimento de senso crítico, através da análise tanto dos recursos do hipergênero em si quanto das temáticas que podem ser abordadas nos quadrinhos, sendo por meio de humor, críticas sociais ou simples leitura deleite.

Há tempos o hipergênero é utilizado em sala de aula, mas, com a inserção dele na BNCC e sua popularização, principalmente entre os jovens, esse uso tem aumentado no âmbito educacional, percebendo-se que ele é um recurso bastante útil no desenvolvimento de habilidades de compreensão textual, leitura e escrita, oralidade, análise linguística e semiótica, além de trabalhar o desenvolvimento artístico e literário dos estudantes.

Podemos perceber, com o material aqui analisado, a preferência pelo gênero tirinha, que, embora tenha como foco principal a sua característica de apresentar humor, pode ser (e é) utilizada para estudo e análise de questões gramaticais e também de recursos gráficos dos quadrinhos. O livro didático apresenta os quadrinhos e seu aspecto multimodal de maneira satisfatória, expondo suas características e incentivando os estudantes a perceberem tais características e a refletirem sobre elas nas atividades propostas ao longo dos capítulos. Importante enfatizar que o hipergênero se faz presente durante todo o livro, não apenas no capítulo dedicado a ele, mostrando que os quadrinhos podem ser utilizados para trabalhar diversos outros temas e gêneros, servindo como suporte à intertextualidade e à reflexão sobre diferentes aspectos da linguagem.

Referências

ALVARENGA, Marcos Aurélio do Carmo. Mangás – histórias em quadrinhos da terra do sol nascente. **Revista Estética e Semiótica**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 74–86, 2023.

ASSIS, Lúcia Maria de; MARINHO, Elyssa Soares. História em quadrinhos: um gênero para a sala de aula. In: NASCIMENTO, Luciana. ASSIS, Lúcia Maria de. Oliveira,

Aroldo Magno de (orgs.). **Linguagem e ensino do texto: teoria e prática**. 1ª ed. São Paulo: Blucher. 2016. 150p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa#competencias-especificas-de-lingua-portuguesa-para-o-ensino-fundamental>. Acesso em: 1 de maio 2023.

CARTUM. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/cartum>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

CHARGE. Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/category/charges/>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

FRANÇA, Mariany Pereira Cavalcanti de. **Quadrinhos em sala de aula: estratégias metodológicas para as práticas de leitura e escrita em uma turma de 8º ano**. 2023. p.193

MANGÁ: Disponível em https://aminoapps.com/c/noragami-wa/page/item/noragami-manga-capitulo-38/rp82_xYIqImPwPLqLz111YLjVz8l1KemPj. Acesso em: 10 de abril de 2023.

NEVES, Sílvia da Conceição. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula**. Tocantins. 2012.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. 1ª edição. São Paulo: Moderna. 2018.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, São Paulo, 38 (3): 355-367, set.-dez. 2009.

RAMOS, Paulo. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. Recursos de oralidade nos quadrinhos. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2013.

REVISTA em quadrinhos. Disponível em: <http://www.cineecia.com/2022/09/quadrinhos-sandman-das-hqs-para-as.html>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em Quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **Revista EcoS**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em Quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **Revista EcoS**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.

TAVARES, Mayara Barbosa. **O uso das histórias em quadrinhos no contexto escolar: contribuições para o ensino/aprendizado crítico-reflexivo**. Goiás. 2011.

TIRA cômica seriada. Disponível em: https://www.dropbox.com/sh/ybm9jmfuxy69iyk/AABE_fKjhg6lsn5Tq6uTuv57a?dl=0. Acesso em: 8 de julho 2023.

TIRA cômica. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/ar/blogs/narrativas-em-tiras-quadrinhos-na-sala-de-aula>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

ARCA

Textos Literários



BANQUETE
BANQUET

Yohanna Samara de Souza Campos¹

Belo e cristalino
cintilante
afiado e *crocante*.
Mastigo lentamente
cada pedaço
e sinto a textura
em minha língua
e o sabor metálico
doce
e inesperadamente delicioso.

Ele se esgueira
pelas brechas dos meus dentes
cravando-se na carne
enquanto o saboreio.

Rasga a garganta
enquanto engulo o que consigo.
E mistura-se
com o sabor salgado
mineral
que tempera minha dor.

Causa arrepios
vertigens
alegria.

¹ Graduanda em Letras – Português pela Universidade Federal de Alagoas.

Deito ao chão e
respiro fundo
sentindo seus cristais
vagarem
em minhas entranhas.

VOZ DE MAR QUE NÃO VEJO VOICE OF THE SEA THAT I DON'T SEE

Maria Laura Emanuelle Francelino de Almeida¹

As notas de piano que ouvi tocando naquela tarde reavivaram minhas memórias de um certo dia que fui à praia. Nesse dia eu estava só. Eu, meu livro e meus fones éramos a companhia um do outro. Nos fones tocava Chopin, ouvi-lo enquanto caminho me traz boas sensações, sensações de que eu sempre posso ser alguém melhor, mesmo que não me sinta assim na maior parte do tempo. E naquele momento na praia, como eu havia dito, eu estava completamente só. Então fui acometida por uma melancolia sem igual, na qual me fez observar todas as pessoas que caminhavam por mim e vê-las esbanjando felicidade, felizes por estarem na praia com seus amigos, mas eu saiba que, bem no fundo, todo mundo se sente só e que toda essa felicidade é momentânea.

Apesar de me sentir miúda na solidão e melancólica, me desvencilhei do pensamento no exato momento que meu olhar se fixou no mar que ia se derramando na areia da praia. Fiquei vidrada no movimento que as ondas faziam ao serem formadas com o vento, o mesmo vento que insistia em bagunçar meu cabelo. Eu podia sentir a brisa quente esquentando o meu rosto e o cheiro do sal inundando meus pulmões, era uma delícia estar ali, ali eu me sentia bem. O mar me atraía, todos aqueles azuis me atraíam. Meus olhos refletiam sua beleza, sua imensidão me constrangia e eu me sentia pequena. Uma confusão de sentimentos e pensamentos rodopiavam em minha cabeça. Eu só queria mergulhar fundo, silenciar minha mente, me sentir parte de algo, conectada a algo e só o mar me fazia sentir daquele jeito, só ele me fazia sentir parte de algo muito maior do que minha ínfima existência.

Me senti hipnotizada com vai e vem das ondas, fiquei em estado de transe hipnótico por alguns segundos, o que, sem eu perceber, me fez aproximar mais e mais do mar, passar meus dedos da mão direita na água, lavar meus pés e, por fim, sentar no limite onde a água acabava. Parada e encarando o mar, comecei a perceber que quanto mais eu olhava para ele, mais difícil era evitar a vontade de mergulhar e afundar. E uns minutos após o transe, comecei a sentir perdendo o controle do meu corpo, eu realmente estava paralisada e, ao mesmo tempo, fui invadida por uma sensação pesada e confortável de que nunca mais eu iria sair de dentro do

¹ Graduanda em Letras/Português pela Faculdade de Letras (FALE) na Universidade Federal de Alagoas. Membro bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET/MEC).

mar caso eu entrasse. Fiquei dominada por tais pensamentos, eu me sentia tão atraída em mergulhar tanto quanto os piratas se sentiam ao ouvirem os cantos das sereias.

Até que uma mão pesada tocou meu ombro e me tirou do transe, todo aquele devaneio foi interrompido. A luz do sol encandeou minha visão, não sei a quem aquela mão pertencia, só pude ver a silhueta da pessoa que me tocara, mas notei que estava tentando me dizer algo. Tentei ouvir atentamente o que ela me dizia:

— Pare de olhar, é melhor você sair daqui. As más línguas dizem que essa região além de ser misteriosa e perigosa, algumas pessoas acabam desaparecendo. Todos ficam encarando esse mar aí, e “quanto mais olhamos para o abismo, ele também olha de volta para dentro de nós”, então acaba dando nisso, uma quantidade de pessoas engolidas por essas ondas.

Soltei um risinho ao perceber que a pessoa citou Nietzsche, mas esse meu riso fez a pessoa se calar e se afastar, eu nem tive tempo de perguntar nada. Queria ter perguntado quem eram essas pessoas que diziam isso sobre aquela região e por que essa criatura veio falar justamente comigo. No entanto, algo mais bizarro aconteceu assim que a pessoa sumiu.

Absolutamente tudo no meu campo de visão escureceu. Eu ainda estava sentada na areia da praia, bem pertinho do mar e estremecei. Agora não era somente uma sensação, eu realmente não conseguia me mover, me senti sugada e com a respiração curta. “O que estava acontecendo?” Me indaguei, eu realmente não conseguia entender nada do que estava acontecendo. Pude sentir o mar agitado e senti as ondas me arrastando para dentro dele. Eu estava presa dentro do mar, não conseguia respirar, o pânico começou a me dominar e não fazia ideia de como sair. Mas será que eu queria sair? Eu estava tão atraída uns minutos atrás... Entretanto, pude notar que o local onde eu estava era onde as ondas quebravam, o ar começou a me faltar e nesse momento achei que estava alucinando pela falta de oxigênio, pois pude escutar alguém falar comigo.

— Aqui você não está mais só — Disse uma voz sussurrando ao meu ouvido.

— Estou alucinando — pensei, confirmando o pensamento anterior. E apesar daquelas palavras ter sido tão sedutoras, meu coração acelerou e fiz de tudo para tentar fugir, tentei nadar para sair dali, mas quanto mais eu tentava, menos eu conseguia e mais sem ar eu ficava. Eu também não conseguia enxergar nada. Então eu parei de tentar e me rendi. Eu finalmente estava em um lugar onde me queriam, onde eu não estaria mais só e onde eu queria estar há minutos atrás. “Mas que lugar era esse e quem me queria?” eram as únicas coisas que eu estava

pensando. Eu já havia me rendido e só estava esperando o desfecho de tudo que tinha acontecido.

Logo então senti uma mão me puxando e me desesperei. Uma mão me arrastou para cima, me tirou do mar, no próximo segundo eu senti o vento no meu rosto e voltei a respirar. Minha visão estava clara de novo, eu podia ver o céu novamente e podia olhar ao redor. Mas ao olhar ao redor me paralisou, havia uma multidão na praia e mais algumas dezenas de outras mulheres sendo salvas dos possíveis afogamentos. A minha cabeça começou a doer, eu ainda não respirava direito, mas os questionamentos de como tudo isso aconteceu, o que estava acontecendo e o que aconteceu com essas mulheres inundaram minha mente. “Será que foi o mesmo que aconteceu comigo? Então eu não fui a única?”. E novamente meus pensamentos foram interrompidos por uma voz, mas pude distinguir que dessa vez foi a mesma que falou comigo dentro do mar. Ao invés de sussurrar, ela falou em alto e bom som:

“Por ora você escapou, na próxima você virá para sua verdadeira casa.”

Olhei em volta e o assombro que tive foi que todas aquelas mulheres que estavam na praia e foram salvas, também ouviram o mesmo que eu ouvi, eu podia ver o desespero em seus rostos. Engoli seco.

A música ambiente foi interrompida. Meu devaneio foi interrompido também quando a moça da cafeteria que estava parada em minha frente disse que eles já iam fechar. Me senti envergonhada, pedi desculpas por não ter visto o tempo passar, paguei a conta e saí do local. A cafeteria ficava há alguns metros da praia, a única divisão entre ela e a praia era a estrada. Já era noite quando saí, a lua cheia iluminava toda a praia e ao olhar para o mar, senti todos os meus pelos eriçando, um arrepio percorreu toda a minha coluna. Não fazia pouco tempo desde o ocorrido, ainda ficaram muitas incógnitas e havia uma equipe investigativa procurando respostas para o que havia acontecido, não descobriram nada e zero respostas. E assim como eles, eu também não sei o que foi que aconteceu, quem me chamou, quem me sugou e toda aquela loucura. Mas a voz continuava em minha mente e talvez só descubra tudo isso quando eu for para a minha verdadeira casa. E até lá, tenho passado bem longe do mar.

É NO ALTO DE UMA COLINA ONDE O ÁPICE DESTA HISTÓRIA ACONTECE

Cristiana da Silva Oliveira¹

Era começo do mês de agosto e, por incrível que possa parecer, o clima estava ameno, agradável e até um pouco frio. A garota tinha saído para caminhar um pouco, a fim de desligar-se de suas preocupações mais recentes, que culminavam numa tristeza esparsa e contagiante, levando-a a cogitar ultrapassar certos limites. A frente de seus passos havia uma colina, um tapete de grama incrivelmente verde cobria sua superfície, como que cuidado recentemente por um hábil jardineiro. Subindo a colina, avistou uma árvore. Cansada que estava de caminhar sem destino, ao perceber como aquela grama parecia aconchegante e convidativa, descalçou os pés, removendo seu amado *All Star*. Sentindo que, além de muito verde e limpa, a grama proporcionava um toque macio e aveludado, resolveu sentar-se ao pé daquela frondosa árvore, assim poderia repousar um pouco e aproveitar para contemplar o pôr-do-sol, que em breve também repousaria para dar lugar à noite – a vista dali prometia ser magnífica e incrível, transcendental até. O momento enfim chegou, um crepúsculo paradisíaco se mostrava, e trouxe consigo uma leve sonolência, e a garota adormeceu. Já noite era e ela, perdida em seu cansaço – físico e mental – não se importou em ficar ali sozinha, numa propriedade que ia além da de seus pais. O céu estava limpo e estrelado. Enquanto dormia sonhava tranquilidade. Foi então que começou a sentir suas roupas movimentarem-se, não poderia ser o vento, embora ele se fizesse presente não poderia oscilar suas vestes daquela maneira. Era como se alguém a estivesse tocando. Percebeu, então, que um galho contornava sua perna, movendo-se e direção às suas coxas, e outro contornava sua cintura, em direção ao seu ventre. De um sobressalto despertou, percebendo que aquilo não fora um sonho, mas estava de fato a acontecer. Embora estivesse assustada, deixou prosseguir a situação, pois a sentimento era muito bom. Fechou os olhos e deixou-se sentir a paz e furor das sensações. Os galhos então alcançaram as suas partes íntimas, um deles seguiu caminho até sua intimidade, o outro acabou por contornar seu seio direito. Em um misto de espanto e prazer, deixou-se levar pelas carícias proporcionadas pelos galhos, deixou-se, por fim, ser possuída. Por mais estranho que aquilo tudo pudesse parecer, ela já não sentia mais medo, nem ao menos considerava aquela uma situação estranha. Sabia que não estava sonhando, sabia, também, que não havia enlouquecido. Parecia tudo tão normal,

¹ Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas.

tão certo. O galho a percorrer vagarosamente mais a fundo trouxe uma sensação áspera e dolorosa. A garota, que até então não ousara pronunciar uma palavra sequer, tão entregue estava àquele momento, soltou um leve gemido de dor e arriscou deixar que sua voz cortasse o silêncio, sem esperar resposta: “Estou sentindo dor. É doloroso!”. Rompendo com suas expectativas, a árvore respondeu: “Mas é necessário que antes a seiva escorra para receber os novos amores.”. A voz que emanou daquele ser era a mais linda que já se ouvira no universo, uma voz doce, gentil, firme e certa. Nesse instante ela compreendeu o significado de tudo aquilo, embora não fizesse o menor sentido. A dor logo se foi, dando lugar apenas à excitação e desejo. A cada movimento, a cada balançar, ela desejava apenas o galho. A noite parecia não ter fim (nem começo), envolta que estava naquele cenário, não desejava mais nada. Sua tristeza e todas as outras vontades que um dia pudera ter existido desapareceram para dar lugar àquela união que se firmava pura e eterna. O momento cessou quando a garota alcançou o desconhecido pelo seu corpo ainda jovem e inexperiente, tornado maduro naquele instante. Sentia que podia abrigar em si toda a felicidade e satisfação do mundo. Sentia ser ela não mais uma garota, mas a própria natureza. Sentiu vida se formar e transbordar de seu interior. Sentiu-se completa. Sentiu-se amada. E, acima de tudo, sentiu-se infinita. Desse amor nasceram frutos, parecidos com cachos de uvas, porém menores e singulares. E a essa nova vida ela deu o nome de amora.

NOVIDADES NEWS

Samyra Costa Silva¹

Queria falar com ela e contar-lhe as novidades, mas tudo que tenho é um rádio de pilha, umas folhas e uma caneta. Além disso, como vou falar se agora ela deve estar do outro lado do mundo tomando um sol acompanhado de um suco de goiaba geladinho? Já sei! Vi em um filme uma vez, quando morava no Nordeste há uns anos, tudo o que preciso é de alguns pedaços de madeira e um fósforo! Farei uma fogueira e lhe contarei tudo por fumaça, como os antigos povos, e como sei que ela adora essas histórias antigas, será ainda melhor saber que ela está sorrindo acompanhada de seu suco de sol, digo, de goiaba. Mas que droga! Só tenho aqui comigo um rádio, umas folhas e uma caneta, tenho que achar outro jeito de lhe contar essas novidades.

Se eu tivesse argila ou um papiro, poderia usar o hieróglifo a meu favor, mas não o tenho e acho que já tenho poucas opções. Sinceramente? Estou cansado, tudo o que eu queria era contar a ela as novidades. O que me resta é ouvir esse rádio velho de pilha, mas quem sabe encontro nele uma solução. Não é como os rádios que vi lá no Nordeste há uns 15 anos, mas é o que tenho: um rádio de pilha velho.

Uma voz serena e forte fala das novidades da cidade através do meu radiozinho de pilha. Falou do último lançamento de celular, um fino, moderno, eficiente e bonito. Lembro dos celulares da última vez que fui ao Nordeste e a vi, ela me mostrou o seu. Era resistente, portátil e também era moderno, mas não lembro bem se era fino. Eficiente em quê? Será que seria eficiente em enviar minhas novidades a ela? Ou seria melhor um daqueles negócios grandes que eram divididos em várias partes, tinha uma tela, um teclado e tinha outra coisa que não me lembro bem... máquina de escrever ou datilografia eu acho, ou talvez computador. Ai, isso é tão confuso! Só queria contar a ela, com seu sol de goiaba, as minhas novidades.

— A tecnologia vem aumentando cada vez mais — continuou a mulher no radiozinho de pilha — e a comunicação vem ficando cada vez mais fácil.

Não para mim, murmuro quase sem voz, já estou cansado. “Cartas enviadas por pombos correios já não são tão necessárias, a não ser que você seja um sujeito romântico.” Senti um ar

¹ Graduanda em Letras Português: Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas campus III, Palmeira dos Índios.

de graça nessa última fala. Mas é exatamente isso! Uma carta! Tudo o que preciso são folhas e uma caneta, e olha só, já tenho tudo isso aqui!

Que alegria, vou escrever uma carta com as novidades para ela. Vou criptografar, para caso algum curioso a pegue no caminho. Farei códigos com sóis, goiabas e sucos. Enviarei por um pombo, pedirei a Hermes, o grande mensageiro ou àquele cara de roupa azul e amarela, que me traz novidades e papéis às vezes, para entregar minha carta de novidades para ela.

Talvez leve dias, semanas ou meses, mas ela terá minhas novidades. Talvez o tempo não esfrie o sol ou acabe o suco. Se bem que, com tanto tempo assim, as novidades não serão mais tão novas e quem sabe o tempo já não me apagara dela. Já faz 10 ou 15 anos desde que a vi no Nordeste. Droga, como me seria eficiente um celular fino, moderno, eficiente e bonito ou um suco de sol e goiaba.

PRETO

Jadson da Silva¹

Teus cabelos crespos e preto
Carregam teus ancestrais.
Tua pele preta, preto,
Que hoje ainda luta mais.

Teus lábios cheios e preto
Que imitam nas sociais.
Branqueando pretos, preto,
Tua história não lhes satisfaz.

Continuam te roubando, preto,
Não botam pontos finais...
Cadê as políticas, Preto?!
Não sei, fingem não ver mais.

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

ÉPICO HORROR

Felipe Neves¹

Sob os teus olhos azuis,
Pairavam os navios,
Feito o Espírito no princípio.
Sobre o teu mar azul,
Navegaram os navios.
Onde estavas tu
Que não os viste?
Por onde estavas tu,
Senhor, Deus dos desgraçados?
Mais uma vez as costas viraste.

Meus olhos ainda sangram
Ao ver aquela cena preta e branca
Do meu povo escravizado.
Meu ouvido também sangra
Ao ouvir gemidos e prantos,
Enquanto, corpos pretos são jogados.

¹ Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Foste tu quem criou
Esses humanos desumanos.
Por que tu te calaste
Diante desse horror?
Agora sei porque são brancos,
São semelhantes à tua cor.

Por onde andavas
Que nem os olhastes?
Onde estavas tu,
Senhor, Deus dos desgraçados?
Mas uma vez as costas viraste.
Sobre o firmamento azul,
Avançaram os negreiros,
Calmos feito o espírito Plácido,
Sobre o mar de preto manchado,
Navegaram os negreiros.

Ó! Mar, por que não te rebelaste?
E tu, Iemanjá, te calaste?
Ó! Terra, por que não te abalaste?
E tu, Xangô, nem manifestaste?
Meu povo sofreu, sofreu,

E vocês nada fizeram.

Meu sangue verteu, verteu,

E vocês nem se mexeram.

Após 500 anos,

O sangue ainda verte,

Tiraram as correntes do corpo,

E as colocaram na mente.

Sempre exploram no trabalho,

Sempre pagam pouco pela cor,

O patrão come cedo

E o preto, o que sobrou.

Meu povo ainda sofre, sofre,

E todos fingem não ver.

O sangue ainda corre, corre

Até quando vai verter?

Nosso sangue escorre

Correndo nas favelas,

Escorrendo pelos becos,

E vocês só acendem velas.

Eu quero meu povo solto

Tal qual o condor,
Voando livremente
Aonde quer que for.
Quero como esses versos soltos,
Soltos, mas não com dor.

Meu povo ainda sofre, sofre,
E muitos fingem não ver,
Até dizem vitimismo ser.
O sangue ainda corre, corre
Até quando vamos correr?
As lágrimas caem, correm
Até quando vão verter?

Sob o eterno céu azul,
Pairava um navio.
Feito o Espírito Santo,
Sobre o infinito mar,
Navegava o navio.
Peço ao herói do novo mundo,
Cubra o que Colombo descobriu.

um depende do outro
onde há vida
há morte

a vida
a morte
a morte é imortal
a vida é mortal
que esquisito...
dizem que sim.

um cemitério, nunca visitei gente falecida em cemitério. é minha primeira vez, vó. esse escrito sai tarde. naquele dia de finados havia muita gente. gente morta gente viva. é uma reunião de energia e falta dela, carne e osso, só osso com um tiquinho de carne ou com a carne toda.

mas mesmo com carne e osso, o coração já não funciona mais
ah o coração
é aí que está a diferença
seu coração já não bate mais, vó.

mas é o coração assim tão importante?
meu coração pode bater, mas meu cérebro pifa, e aí?
então é o cérebro será que é nele que a alma mora?

o que eu quero falar, vó, eu até te falei lembra? eu falei sobre a pessoa que eu gosto antes lembra? os indigentes, vó. eu passei a semana inteira pensando neles. até agora eu penso. eles não tinham cruz.

a gente precisa de um chão pra viver e de um chão pra morrer
será que eles só conseguiram o chão pra morrer, vó?
mas eles não tinham cruz no túmulo
VÓ

eles não tinham cruz no túmulo, a garganta fecha. a poeira sobe.
estão queimando velas numa cruz gigante que fica no meio do hotel dos mortos. chique. mas não tem cruz na cama eterna dos indigentes.
há classe na morte. e depois da morte? não seriam o céu o inferno e o purgatório estratificações do pós-morte? eles só têm uma barra de concreto, isso, é esse o nome daquilo.
uma barra de concreto em seus túmulos.

como será o caixão
será que os bebês choram por isso
não não, é medo
da régua
quando a
enfermeira

estica as per-
ninhas dele

é.

tem morto que o nome já foi apagado pelo tempo
a casa daquele morto está cheia de poeira
ele veio limpar a casa do melhor amigo

oiá o homem
e aí?

mas não deu pra limpar. precisava de outros materiais e você só trouxe água.

mas sabe, vó, as plantas do cemitério são tão lindas. elas enfeitam algumas casas humildes. no seu apartamento, vó, elas não crescem.

mas olha aquelas árvores, será que os vivos prestam atenção nelas? acho que sim.

acho que não

nem queriam

estar aqui

acho que sim

acho que sim. verde. que verde, um verde vivo perto de gente morta.

e se cada defunto for galho dessas árvores verdes vivas?

ESCREVER SOBRE O TEMPO ENQUANTO O TEMPO PASSA TO WRITE ABOUT TIME AS TIME GOES BY

Maria Gisele do Nascimento Oliveira¹

Dizem as línguas afiadas que as horas passam mais lentas em tardes quentes de segunda-feira. Foi assim, que enquanto o ponteiro do relógio velho da biblioteca arrastava-se reproduzindo a onomatopeia ansiosa – tictactictactictac –, um ser de rosto pálido e de costas pesadas, folheava um desses manuais de história da língua portuguesa à procura da etimologia da palavra crônica. Queria saber de onde chegara aquele gênero que ocupava jornais e escolas e que conseguia, de forma absurdamente organizada, falar sobre o corriqueiro. Vem do grego Chronos, encontrou. Deus do tempo do relógio, portanto, deus do controle das coisas. O tempo quando cronometrado, pensou, é uma forma de controle em massa. E é sobre essas massas, muitas vezes, que se produzem as crônicas: em ônibus, mercados, pernas no centro correndo contra o ponteiro, repartições públicas; um espaço no tempo reserva uma história para o cronista.

Perguntou-se então se seria capaz de produzir um desses relatos cotidianos. Logo disse pra si mesmo que não. Crônica, pensava, era um gênero destinado aos que tinham talento social, e não era o seu caso. Esse gênero sequer combinava com aquela personalidade, que preferia escrever poemas, daqueles bem melancólicos e arrastados, à lá segunda geração romântica. Quem escreve esse tipo de coisa que sai em jornais, precisa entender e fazer parte da rodagem gigante do cotidiano, sem sentir vontade de descer enjoado de tanto rodar e rodar. Caso oposto ao dele, que sempre nauseado, não acompanhava a roda, pedia pra sentar no banco da praça e abraçava seu desvio crônico que o tirava a motivação de existir sobre e sob a *cinza das horas*. Já nascera derrotado pelo deus dos ponteiros.

Por fim, supôs que cronistas devem ter domínio do tempo cronológico, e ele se deixava levar fácil pelo tempo psicológico dos contos de Clarice e por flashbacks. Não conseguiria escrever uma crônica jamais, removeu. Os pés do cronista estão fincados no chão de um cronômetro imaginário, e a sua cabeça, ao contrário disso, não parava num pensamento só, nem ali acomodado naquele assento empoeirado.

¹ Graduanda em Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Foi quando, num tilintar de pensamento, apeteceu que ali sentado na biblioteca, cercado de pilhas de livros mal separados por seções, com seu rosto pálido, ar de desesperança e sua fisionomia de quem é inapto à existir – coisa comum a quem vive a adolescência nos anos 2010 –, até ele poderia servir de massa criadora para uma crônica. Seria sobre pensar em escrever sobre o tempo enquanto o tempo passa. Afinal, *relógios não esperam por ninguém*, e até uma tarde quente de segunda-feira tem fim.

FLORES, FLORESTA

Érika da Silva Santos¹

portanto configuro imagens violentas
porque seu rosto me invade as horas como um mar invade avenidas
o mar toma para si
o mar deseja jogar limpo
as imagens também estão em guerra
mulheres encontram mulheres à luz do dia
é um confronto sem fim
saias compostas por tecidos variados
bandeiras tomam as cidades
substituem cores aos muros
imagens não apenas são cores
narrativas se fazem
num momento da cidade
em outro
o rosto delicado do meu amor
meu amor que por você
explode colore o mundo
colore também seus passos sonolentos às seis da manhã
um adeus te traz de volta ao fim do dia
o delicado modo que é a espera do teu sorriso
que se afasta de mim
não há como dizer imagens poucas
não há mais como não pensar na sua volta
uma volta violenta de amor e fim de tarde

¹ Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestranda em Estudos Discursivos pela UFAL.

LÍNGUAS E CONFLITOS NA SOCIEDADE

Jossias Noé Jossias¹

Nasci, cresci e estudei em Moçambique,
A universidade me acolheu, depois me rejeitou.
Dúvidas persistem se tenho conhecimento,
Pois o mundo já não é estático, mas a instituição insiste que esgotei tudo.

A língua portuguesa, imposta, deve fluir
Em todos que abandonaram sua língua materna.

No recinto escolar, ao falar uma língua bantu,
Professores brandiam varas, ameaçando,
Exigindo apenas o português.
Nenhuma língua materna podia se expressar, era obrigatório o português.

Quando um moçambicano conversa com um amigo íntimo
E é interrompido por uma ligação da mãe, irmã, tio...
E ouve-se "mwacherwa"²,
Logo pergunta: "Está tudo bem? Como posso ajudar? Algum problema?"
O moçambicano esconde suas línguas autóctones, suas maternas,
Para parecer brasileiro ou português, o que não é sua origem.
Ele vem de uma mãe que não sabe nada de português,
Que fugiu do terrorismo, sobreviveu a guerras,
E transborda coragem e sabedoria.

Moçambicano, com orgulho desta nação,

¹ Universidade Aberta ISCED, Moçambique.

² Tudo bem? Como está?- Em língua Sena.

Mas não da língua que fingem não falar e que eu não falo.

Ao falar português, sou exaltado,

Ao falar Sena, Echuabo e outras línguas maternas, sou rebaixado.

Professores de português esquecem:

É na língua materna que bem se aprende o português.

Eles não compreendem.

Será que precisamos reviver o colonialismo?

Paz e paciência deveriam nos levar a valorizar nossa língua e a dos outros.

Preconceito linguístico no século XXI?

Eles não entendem.

LÁGRIMAS

Pedro Henrique Feitosa¹

Lágrimas que deságuam dos meus olhos,
Que inundam os meus poros,
Que refletem os meus remorsos,
Sobretudo, que uma vez já foi nosso.

Lágrimas que deságuam dos meus olhos,
Formam mares salgados e versos formados
Em lágrimas, poesias que a alma enforma.

No palco dos olhos tristes atores,
Recitam segredos e antigos clamores.
Poros narram, memórias que eternizam
A dança dos remorsos e sombras que planam.

Nos poros, há história e marcas que abraçam
Remorsos como sombras, sombra se faz
Sobre o que foi, um amor que se desfaz.

Nós dois, cenas de uma doce verdade
Lágrimas deságuam e ecoam na cidade
Versos tristes, cantam nossa claridade.

Assim, o poema flui por rimas como fio,
Entre lástimas e lágrimas, nesse desafio.
No eco das memórias, em que o amor foi rio,
Eterna melodia da história, se tornou vazio.

¹ Graduando em Letras Inglês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).