UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(Versão corrigida pela autora)

ELAINE MENDES DA MOTA

**LITERATURA EM QUADRINHOS: percursos e possibilidades na
formação do leitor literário**

São Paulo

2016

ELAINE MENDES DA MOTA

**Literatura em quadrinhos: percursos e possibilidades na formação
do leitor literário**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação: Mestrado
Profissional em Letras em Rede Nacional,
vinculado ao Departamento de Letras
Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.
(Versão corrigida pela autora)

Orientador: Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha

De acordo: _____

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

MM9171 Mota, Elaine Mendes da
1 Literatura em quadrinhos: percursos e possibilidades na formação do leitor literário / Elaine Mendes da Mota ; orientadora Maria Zilda da Cunha. - São Paulo, 2016.
261 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Literatura infantojuvenil. 2. História em quadrinhos. 3. Formação de leitores. I. Cunha, Maria Zilda da, orient. II. Título.

MOTA, Elaine Mendes da. **Literatura em quadrinhos: percursos e possibilidades na formação do leitor literário**. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Maria e José, que sempre me incentivaram nos estudos e na busca por aperfeiçoamento – eles são meus maiores exemplos e meu porto seguro. Aos meus irmãos, Marina e Walter, fraternos companheiros, sempre. Ao Fábio, com quem compartilho a paixão pelos livros e pela arte - seu amor e incentivo me fizeram prosseguir para conclusão desse trabalho.

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de expressar minha admiração e gratidão à professora Maria Zilda da Cunha, pelo apoio carinhoso, incentivo encorajador e orientação generosa.

Agradeço aos professores Waldomiro Vergueiro e Maria Cristina Xavier de Oliveira, pela leitura cuidadosa de meu trabalho e pelos valiosos apontamentos no exame de qualificação, contribuições que nortearam muito da presente dissertação.

Aos professores doutores da Universidade de São Paulo que se dedicaram, em inúmeras frentes e atividades, ao programa ProfLetras, enriquecendo a formação de professores da rede pública de ensino na conquista do mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão da bolsa de mestrado e apoio financeiro desta pesquisa.

Aos meus caros amigos da turma ProfLetras 2: André, Ângela, Daniel, Elisa, Fernando P., Fernando S., Francesco, Gabriela, Helen, Jussara e Uilma. Minha gratidão por tudo o que vivenciamos no companheirismo: alegrias, conhecimentos, experiências, dúvidas, sonhos, projetos e aprendizagem acadêmica. Nessa intensa jornada e na partilha da vida, em cada um de vocês encontrei a nobreza do ser humano em busca do seu melhor a cada dia.

À minha família, pelo apoio, compreensão e carinho no período de elaboração desse trabalho. Aos meus pais, Maria e José, que zelaram pelo meu bem-estar e cuidaram de tudo enquanto eu me dedicava à pesquisa. À minha irmã Marina, pela atenção e auxílio na organização e digitalização dos materiais. Ao Fábio, companheiro e constante interlocutor durante a elaboração de meus textos e projetos em sala de aula.

Às minhas amigas, presença essencial em minha vida, pelo afeto e diálogo encorajador, especialmente Teresinha, Valéria, Carolina, Rosemary e Emmanuele.

Aos parceiros de trabalho na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelo apoio, conversas e incentivo no trabalho de

pesquisa. A minha admiração e gratidão, especialmente: Carmen, Jacqueline, Andrea G., Sheila, Lílian, Augusto, Andrea, Josenilton, Marta, Léo, Mara, Henry, Luciano, Daniele. O companheirismo, as conversas e reflexões sobre nossos ideais e o fazer a educação sempre me levaram a buscar por novos e melhores percursos com nossos alunos.

À Equipe Técnica-Pedagógica da Escola de Aplicação, pelo apoio ao longo dos meses em que cursei as disciplinas do mestrado e na aplicação da pesquisa em sala de aula.

Aos meus alunos do 7º ano o agradecimento e afeto: com sua energia contagiante, eles participaram da construção deste trabalho com leituras, textos, desenhos, ideias e o desejo de sempre fazer algo novo – vocês me inspiraram a ir além e juntos chegamos a novas conquistas.

A todos, o meu muito obrigada!

As figuras imaginárias têm mais relevo e verdade que as reais.

Livro do Desassossego.

Fernando Pessoa

Ler e escrever é, sobretudo, construir e ter acesso a um território compartilhável com outros leitores e escritores. É abrir novas possibilidades de participar desse espaço simbólico em que as ações dos homens cobram sentido e, simultaneamente, ressignificá-las. Ler e escrever proporciona uma diversidade de experiências e, nesse sentido, implica um exercício civilizador de experimentação e previsão.

Daniel Goldin

RESUMO

MOTA, Elaine Mendes da. **Literatura em quadrinhos: percursos e possibilidades na formação do leitor literário**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar estratégias para a formação do leitor literário a partir da leitura de obras literárias adaptadas em quadrinhos. O enfoque desse estudo está na recepção da Literatura em Quadrinhos por leitores/alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental II, tendo por objeto a leitura da obra *Sr. William Shakespeare – teatro*, de Marcia Williams. Considerando as atuais pesquisas no campo do ensino da língua materna, verifica-se que inúmeros têm sido os desafios e dilemas na formação de leitores proficientes. As práticas sociais de leitura na sociedade contemporânea demandam do leitor habilidades e competências sobre variadas linguagens, códigos e formas de expressão reunidas, muitas vezes, em um único texto, veiculado sob os mais variados suportes e mídias. Em um cenário composto por textos e linguagens híbridas e múltiplas, cabe o questionamento sobre quais são os saberes e competências necessários para que o aluno alcance efetivamente o objetivo da leitura, isto é, a construção de sentidos. Imbricadas na mesma obra, a Literatura, arte da palavra, e a História em Quadrinhos, arte sequencial, formam um texto intersemiótico rico em possibilidades de percursos para o leitor em formação, além de constituírem um campo propício à iniciação estética. Partindo dessas reflexões e hipóteses, este estudo pretende investigar a interação do leitor com a(s) obra e o(s) autor(es) a fim de refletir sobre aspectos sócio e metacognitivos da leitura. Pretende-se contribuir com as discussões sobre formação do leitor literário e a relevância de determinadas obras e linguagens nesse processo. Para tanto, neste estudo de caso, propõe-se a investigação por meio de questionários, diário de leitura e protocolo verbal para subsidiar o conhecimento e a reflexão sobre o processo de leitura da literatura em quadrinhos.

Palavras-chave: leitura; formação do leitor; teoria da recepção; literatura adaptada em história em quadrinhos; tradução intersemiótica.

ABSTRACT

MOTA, Elaine Mendes da. **Literature in Comic Books: pathways and possibilities in the formation of literary readers.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

The purpose of this research is to investigate strategies to promote the formation of literary readers through the reading of literary works adapted into Comic Books. This study focus on the readers/students first contact with Literature in Comic Books at the beginning of their secondary school, aiming at reading the book *Sr. William Shakespeare – teatro*, by Marcia Williams. Considering present researches in the field of mother tongue teaching, it's been verified that there are many challenges and dilemmas in the formation of proficient readers. Reading social practices in contemporary society demand abilities and competences from the reader on various fields, codes and means of expression all together, many times, in only one text, in the most varied formats and media. In a scenario formed by texts and multiple hybrid means of expression, there is space for the questioning about which knowledge and competences are needed for the student to effectively achieve the aim of reading, in other words, the building of meaning. Interwoven in the same piece of work, the literature, the art of vocabulary usage, and the Comic Books, sequential art, create an inter-semiotic text, rich in possibilities to the developing reader, besides being a propitious field to the esthetic initiation. Starting from these considerations and hypothesis, this study intends to investigate the interaction between the reader, the work and its authors in order to reflect upon socio and meta-cognitive reading aspects. It is intended to contribute to the discussions about the literary reader formation and the relevance of specific works and forms of expression in this process. To do so, this case study has proposed the investigation through the use of questionnaires, reading diaries and verbal protocol to subsidize the knowledge and thought about the Literature in Comic Books reading process.

Key words: Literature in Comic Books; reading; reader formation; esthetic perception; inter-semiotic translation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração da página de rosto.....	78
Figura 2 – Romeu e Julieta, terceira página.....	79
Figura 3 – Segunda cena de Romeu e Julieta, primeira página.....	84
Figura 4 – Sexta cena de Hamlet, Príncipe da Dinamarca, primeira página.....	84
Figura 5 – Romeu e Julieta, terceira página, margem direita.....	86
Figura 6 – Hamlet, segunda página, margem direita.....	86
Figura 7 – Hamlet, Príncipe da Dinamarca, primeira página	88
Figura 8 – Júlio César, primeira página.....	88
Figura 9 – Sonho de uma noite de verão, sexta página	89
Figura 10 – Sonho de uma noite de verão, primeira página.....	89
Figura 11 – Macbeth, terceira página, margem inferior	89
Figura 12 – Romeu e Julieta, segunda página	92
Figura 13 – Sonho de uma noite de verão, quinta página	92
Figura 14 – Macbeth, última vinheta da segunda página	93
Figura 15 – Conto de inverno (cena da segunda página)	93
Figura 16 – Júlio César (cena da primeira página).....	94
Figura 17 – Abertura de A tempestade	99
Figura 18 – A tempestade, segunda página	99
Figura 19 – Júlio César, segunda página.....	101
Figura 20 – Romeu e Julieta, terceira página	102
Figura 21 – Júlio César, terceira página.....	102
Figura 22 – Representação do autor	106
Figura 23 – Ilustração sobre a terceira página da história.....	131
Figura 24 – Romeu e Julieta, primeira página, cena do baile	134

Figura 25 – Conflito entre Romeu, Benvólio e Teobaldo (Romeu e Julieta, segunda página).....	134
Figura 26 – Conflito com Páris e morte de Romeu (Romeu e Julieta, quarta página).....	135
Figura 27 – Encontro de Romeu e Julieta após o baile (Romeu e Julieta, terceira página)	135
Figura 28 – Desfecho trágico da história dos jovens (Romeu e Julieta, quarta página)	136
Figura 29 – Anúncio do casamento de Julieta com Páris (Romeu e Julieta, terceira página).....	136
Figura 30 – Teobaldo reconhece Romeu no baile dos Capuleto (Romeu e Julieta, primeira página)	137
Figura 31 – Morte de Teobaldo (Romeu e Julieta, segunda página)	138
Figura 32 – Ilustração sobre o final da história de Romeu e Julieta	139
Figura 33 – Ilustração para a capa do Diário de leitura	139
Figura 34 – Ilustração de capa para o Diário de leitura.....	140
Figura 35 – Hamlet, Príncipe da Dinamarca, terceira página.....	143
Figura 36 – Hamlet, Príncipe da Dinamarca, segunda página.....	144
Figura 37 – Hamlet, Príncipe da Dinamarca, segunda página.....	145
Figura 38 – Hamlet, Príncipe da Dinamarca, segunda página.....	146

ANEXOS

ANEXO A – Capas, texto de apresentação e páginas das histórias estudadas (<i>Romeu e Julieta</i> e <i>Hamlet, Príncipe da Dinamarca</i>).....	159
ANEXO B – Diários de leitura.....	172
ANEXO C – Protocolos verbais (transcrição).....	246

SUMÁRIO

Introdução.....	17
I. Leitura, Literatura e História em Quadrinhos	
1.1. Formação de leitores na atualidade: desafios e possibilidades.....	22
1.2. Percurso das Histórias em Quadrinhos: do preconceito como objeto da cultura de massa à valorização da leitura em sala de aula.....	34
1.3. Aspectos cognitivos da leitura e recepção da obra: leitor, palavra e imagem.....	50
1.4. Literatura em Quadrinhos: adaptação e tradução intersemiótica.....	66
II. Proposta de leitura literária em quadrinhos: investigando os percursos do leitor.....	74
2.1 <i>Sr. William Shakespeare – teatro</i> : uma possível leitura da obra sob a perspectiva do professor, sujeito-leitor.....	75
2.1.1 Identificação da obra.....	75
2.1.2 Aspectos gerais da obra	76
2.1.3 As histórias, a Literatura, os Quadrinhos	80
2.1.3.1 Texto: legendas e balões de fala e pensamento.....	81
2.1.3.2 Personagens e espaço: o papel da cor e do traço.....	87
2.1.4 Literatura, quadrinhos e narratividade	96
2.1.5 Algumas considerações acerca da da obra.....	105
2.2 Proposta de intervenção em sala de aula: investigação para o reconhecimento do leitor e seus percursos.....	106
2.2.1 Contextualização da pesquisa: unidade escolar, ano escolar e professora-pesquisadora.....	107
2.2.2 Proposta de atividade a partir da leitura da obra: sequência e objetivos.....	110

2.2.2.1	Questionários pré-leitura	111
2.2.2.2	Diário de leitura	113
2.2.2.3	Protocolo verbal	113
2.2.2.4	Questionários pós-leitura e conclusão das atividades	115
III.	Análise dos dados.....	117
3.1	Relevância do conhecimento prévio, das hipóteses de leitura e expectativas do leitor.....	118
3.2	Sujeito-leitor, percursos de leitura e construção de sentidos na recepção do texto intersemiótico.....	129
3.2.1	Diário de leitura.....	129
3.2.2	Protocolo verbal.....	140
3.2.3	Questionários pós-leitura.....	147
 Considerações finais		
Contribuições da leitura de literatura em quadrinhos na formação do leitor literário.....		
		150
 Referências.....		
		153
 Anexos.....		
		158

Introdução

A abordagem sobre o papel social da leitura e a atuação do leitor na relação com a obra e com o autor, em inúmeros estudos, tem apontado para a necessidade de reflexão sobre o que constitui o ato de ler hoje e como propiciar a formação desse leitor. As dificuldades do professor em sala de aula para resignificar a leitura numa sociedade contemporânea em que predomina a imagem passam também pelo questionamento sobre os vários modos de ler.

No que diz respeito ao acesso à leitura literária, ainda são poucos os caminhos explorados para atender à necessidade urgente de diversificar as estratégias, objetos e práticas de leitura, alcançando, assim, leitores com diferentes repertórios e perfis. Valorizar as experiências subjetivas de leitura e a reflexão – mediadas e sociabilizadas no espaço de sala de aula –, dar voz ao leitor na sua interação com as obras, parece ser o caminho mais coerente para iniciação e inserção de crianças e jovens no universo estético.

A reflexão sobre as relações entre leitura e subjetividade é imprescindível para a compreensão e proposição de possíveis caminhos na formação dos leitores, como bem argumenta Langlade (2013, p. 24) em sua investigação a respeito do ensino de literatura e o sujeito leitor:

Levar em conta os modos originais com que os sujeitos leitores habitam as obras permite, notadamente na perspectiva do ensino da leitura literária, a interrogação não de textos gerais, abstratos e de fato inexistentes, mas de estados singulares de realizações textuais autênticas. Mais que a literatura, seus códigos, sua história, não deveríamos atentar prioritariamente para essa atividade leitora? [...] já não seria a hora de acolher, até mesmo de encorajar, as leituras reais dos alunos?¹

A presença e a abordagem de histórias em quadrinhos em sala de aula representam uma possibilidade de aproximação entre objetos de leitura e o aluno, seu universo e suas referências. A Arte Sequencial, próxima da Literatura devido não apenas, mas principalmente, ao aspecto narrativo, propicia um diálogo autor–leitor mediado por signos verbais e visuais, interação muito peculiar da sociedade contemporânea profundamente imagética. Além disso, outros traços constitutivos

¹ LANGLADE, Gérard. Sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

dessa arte, como a caricatura, o humor e o lúdico, chamam para si a atenção dos jovens leitores.

Cabe aqui ressaltar a complexidade da linguagem intersignica das histórias em quadrinhos, mistura e sobreposição de diferentes linguagens e recursos compositivos, o que reitera sua proximidade com outras artes como a fotografia, o teatro, o cinema e a literatura. A natureza dessa manifestação cultural justifica a necessidade de uma alfabetização para sua leitura e apropriação, multiplicando competências leitoras e ampliando perspectivas e visão de mundo do leitor, tal como defende Vergueiro (2008, p. 31):

A 'alfabetização' na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização. [...] A grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos [visual e verbal]. [...] e dentro do ambiente das HQs, eles não podem ser pensados separadamente.

A imbricada rede de signos, presente tanto no texto literário quanto na história em quadrinhos, demanda uma atuação do leitor que não admite o observador passivo, que apenas decodifica os elementos da composição. O objeto artístico incita o leitor a percorrer e explorar sua rede como um sujeito ativo que estabelece relações entre as diversas camadas de significados e conteúdos, que conecta elementos para, dessa maneira, construir sentidos, compreender, analisar e criticar a visão de mundo apresentada na obra. Como toda manifestação artística, literatura e quadrinhos requisitam de seus leitores a interpretação para realizar-se; é necessário que o leitor coloque em jogo suas expectativas e conhecimento prévio, siga ou questione as pistas lançadas, refute ou confirme hipóteses e preencha os “vazios” que a obra deixa – autor e obra convocam o leitor a uma prática de leitura que é movimento, reinvenção e participação. Como afirma Zilberman (1988, p. 19),

[...] se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Deste modo, à tarefa

de deciframento se implanta outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação².

Na mesma medida, ler intersecções e sobreposição entre linguagem verbal e não-verbal contribui para a compreensão e a apropriação da linguagem metafórica, poética – depreender metáforas, imagens criadas a partir da conjunção de palavras e sentidos, assim como as metáforas visuais, elaboradas a partir de cores, formas, palavras e sentidos conciliados num uso criativo do espaço e dos signos.

Considerando tais reflexões, o presente trabalho busca contribuir para a valorização da Arte dos quadrinhos, e das adaptações literárias nesse gênero, como uma possibilidade:

- de formação do leitor proficiente, que saiba ler e usufruir da diversidade de signos que compõem os textos nas variadas formas de comunicação e interação contemporâneas;

- de formação do leitor literário, que, por meio de seu repertório e competências leitoras, possa explorar a diversidade de manifestações do universo estético e depreender delas não apenas informação, mas conhecimento para refletir sobre sua forma de ser e estar no mundo.

Nesse intuito, buscamos na primeira parte da pesquisa compreender a inserção das Histórias em Quadrinhos na cultura e comunicação de massa e sua recente inclusão no repertório de práticas pedagógicas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio como objeto necessário à formação do leitor contemporâneo. O breve levantamento e estudo a respeito da origem e permanência das histórias em quadrinhos nos meios de comunicação e como cultura de massa nos levou a investigar sobre as motivações e argumentos que durante um tempo sustentaram o preconceito e até a exclusão das histórias em quadrinhos do repertório de leituras infantojuvenis. A compreensão das formas de elaboração e veiculação da arte sequencial também se fez relevante para contextualizar sua posterior inclusão, por meio de documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, avaliações institucionais, exames vestibulares), nas práticas e leituras escolares necessárias à formação do leitor.

² ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 9-22.

A primeira parte da pesquisa contempla ainda um breve estudo e reflexão a respeito de aspectos cognitivos da leitura, práticas de leitura e a formação de leitores na atualidade. Pautados pela diversidade de experiências estéticas e de leitura no mundo contemporâneo, buscamos compreender alguns aspectos sobre a leitura de imagens e de textos híbridos, encaminhando nossa pesquisa para a exploração de manifestações artísticas intersemióticas (literatura em quadrinhos). Como meio de ampliar nossa reflexão, exploramos conceitos da estética da recepção para melhor compreender a interação obra-leitores e suas implicações.

A partir desse histórico e breve reflexão teórico-analítica, passamos, no segundo momento da pesquisa, a estudar os elementos, recursos e linguagem próprios da nona arte e sua ocorrência e reinvenção na composição de histórias em quadrinhos a partir de obras literárias. Como professora e pesquisadora, apresento uma possível leitura analítica da obra selecionada para a pesquisa e trabalho em sala de aula, momento em que são explicitados os recursos e algumas possibilidades de realização da linguagem quadrinística.

Recorremos aos estudos de inúmeros pesquisadores que contribuíram para a compreensão e valorização dos quadrinhos e sua leitura. Verificou-se que publicações e eventos acadêmicos dedicados à arte sequencial como objeto de estudo intensificaram-se nas últimas décadas, o que evidencia recente reconhecimento e valorização dessa forma de arte.

No terceiro momento deste trabalho, elaboramos e propomos atividades de prática de leitura de literatura em quadrinhos que possibilitem ao aluno-leitor do Ensino Fundamental II identificar-se como sujeito produtor de sentidos na interação com a obra: compreender, interpretar e usufruir dos recursos expressivos da literatura em quadrinhos. A escolha da obra para estudo e aplicação da pesquisa envolveu critérios como o cânone literário e a ludicidade das produções de literatura infantojuvenil.

Nossa metodologia de pesquisa concretiza-se no acompanhamento das atividades leitoras dos estudantes e realizou-se no momento pré-leitura, durante a leitura e após a conclusão das atividades de leitura por meio de questionários, produção escrita e produção oral gravada. Nosso trabalho busca compreender a interação dos leitores com a obra, seus desdobramentos e reflexões suscitadas na

busca e construção de sentidos. Dessa maneira, justifica-se a leitura e análise tanto de aspectos do conhecimento prévio, expectativas e esquemas que os alunos detêm sobre o tipo de obra a ser lida, quanto de elementos oriundos da interação e participação como leitores na obra selecionada.

Os registros de comentários orais – protocolos verbais (ERICSSON e SIMON, 1993) – propiciaram a observação de aspectos sobre a atividade leitora enquanto transcorria seu processamento, numa tentativa de captar pensamentos e ideias elaborados na recepção e interação com o objeto de leitura. Uma vez que os registros e a atividade de leitura foram realizados em pequenos grupos, foi possível ainda observar a interação entre leitores e diferentes expectativas, enriquecendo, dessa maneira, nossa reflexão sobre a recepção da obra.

Tal abordagem da atividade leitora – registro escrito e registro oral – teve como objetivo traçar os diversos percursos que diferentes leitores desenvolvem na leitura da obra. Nessa pesquisa, indagamos: que elementos chamam a atenção dos leitores? Que percepção esses leitores possuem sobre as relações entre quadrinhos, literatura e teatro? Como esses leitores em formação interagem com a obra? Como leem os signos verbais e imagéticos? Tais questões são pertinentes para estudo e compreensão da recepção da obra pelos leitores.

Neste estudo de caso, a análise dos dados coletados nas atividades de leitura teve por objetivos: investigar as estratégias e competências exigidos na leitura de textos intersemióticos para discutir o papel destes na formação de leitores eficientes; compreender os percursos ou modos de leitura que a literatura adaptada em quadrinhos potencializa; compreender a formação do leitor por meio da experiência estética na interação com a arte dos quadrinhos e o literário (contato com um cânone instituído culturalmente).

Desta maneira, pode-se afirmar que a presente pesquisa consistiu da análise com base no conhecimento e na reflexão sobre a interação entre os sujeitos (leitor e autores) e as obras (original e adaptação) evidenciados no processo de leitura.

Importa destacar ainda que, ao analisarmos os resultados obtidos com a proposta, temos em vista avaliar a pertinência do presente estudo como contribuição na reflexão sobre práticas de leitura por meio da leitura de literatura em quadrinhos como possibilidade profícua na formação do leitor contemporâneo.

Capítulo I

Leitura, Literatura e História em Quadrinhos

1.1 Formação de leitores na atualidade: desafios e possibilidades

Ler e escrever é, sobretudo, construir e ter acesso a um território compartilhável com outros leitores e escritores. É abrir novas possibilidades de participar desse espaço simbólico em que as ações dos homens cobram sentido e, simultaneamente, ressignificá-las. [...] Ler e escrever proporciona uma diversidade de experiências e, nesse sentido, implica um exercício civilizador de experimentação e previsão.

Daniel Goldin³

A leitura tem sido objeto de diversas pesquisas e estudos acadêmicos e uma das preocupações centrais no ensino de língua materna hoje, preocupação que vem de longa data. Os documentos oficiais, diversos sistemas de avaliação da educação básica e uma variedade de ações para incentivo e promoção da leitura por parte das autoridades reiteram essa inquietação. A leitura e formação de leitores é abordada em documentos do Ministério da Educação (MEC), programas de alfabetização e nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais.

As avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Ensino Fundamental – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – são complementares e fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC. Tais avaliações utilizam os mesmos instrumentos (provas e questionários) e, entre seus objetivos, destaca-se a aferição sobre as habilidades de leitura, como bem se pode observar no quadro 1:

³ GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros**: divagações sobre a hospitalidade da leitura. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. p. 81-82.

Quadro 1 – Avaliações – Aneb e Anresc: objetivos.

	Aneb	Anresc (Prova Brasil)
Público-alvo	Avalia estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e também estudantes da 3ª série do Ensino Médio.	Avalia estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.
O que é avaliado	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). A partir de 2013, também serão realizadas provas de Ciências (somente para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). A partir de 2013, também serão realizadas provas de Ciências (somente para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental).

Fonte: Brasil (s.d.)⁴.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Inep em trabalho em parceria com o MEC com os objetivos de “medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para melhoria do ensino”⁵, na publicação de seus relatórios e resultados, destaca a preocupação com a proficiência em leitura e escrita e cálculos matemáticos. O índice é calculado por meio do cruzamento de dois dados – a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nas avaliações aplicadas pelo Inep. A partir desse índice, formulam-se metas para cada uma das redes de ensino (estadual, municipal), de cada região, com o objetivo de alcançar o índice de desempenho médio da educação básica nos países em desenvolvimento – Ideb 6 pontos até o ano de 2022, meta estabelecida por meio do comparativo dos dados do Ideb e do sistema de avaliação internacional PISA (Programme for International Student Assessment), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ao apresentar os relatórios que acompanham os dados, fica evidente a preocupação com a leitura para atingir tal meta. A síntese da avaliação nacional, apresentada no quadro 2 a seguir por meio de

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Semelhanças e diferenças**. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/semelhancas-e-diferencas>>. Acesso em: 01/10/2016.

⁵ Idem. **Ideb – Apresentação**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 01/10/2016.

histórico de resultados e projeção para o Ensino Fundamental, justifica a preocupação em políticas públicas para melhoria do ensino⁶:

Quadro 2 – Histórico do Índice Ideb e metas estabelecidas. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Anos Finais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: Saeb e Censo Escolar (2011)⁷

A observação de resultados, objetivos e metas desses sistemas de avaliação básica nos leva a refletir e questionar sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda recorrendo a resultados de testes internacionais como o PISA, a leitura, e junto desta o domínio de linguagens e comunicação, apresenta-se como competência que carece de maior investimento. De forma concreta, a avaliação em si já destaca seu enfoque nesse sentido, uma vez que se organiza em questões de **leitura, ciências e matemática**. Realizada no Brasil desde 2000 com questões escritas, em sua última edição (2015), a prova foi realizada integralmente por meio eletrônico, com questões interativas respondidas *on-line*. Fruto das discussões sobre a avaliação da competência de leitura, a publicação *PISA em foco volume 8 - Os estudantes de hoje leem por prazer?*⁸ apresenta a seguinte conclusão:

Para concluir: menos estudantes estão lendo por prazer hoje em dia, apesar do fato de que a leitura por prazer esteja associada a melhor desempenho na escola e a maior proficiência em leitura na vida adulta. O desafio para pais e

⁶ Idem. **Resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 01/10/2016.

⁷ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 01/10/2016.

⁸ OCDE. **Pisa em foco**, n. 8, setembro de 2011.

educadores é inculcar nos jovens a sensação do prazer na leitura, fornecendo materiais de leitura que despertem o interesse e motivem os estudantes⁹.

Uma reflexão sobre o conjunto de dados apresentados nas avaliações nos leva ao questionamento sobre a formação de leitores e as práticas de leitura promovidas na escola, junto a questões como *currículum*, sistema de ensino e até mesmo período de permanência dos estudantes na escola. Questiona-se como criar o hábito da leitura, como incentivar o estudante a ler e, junto a isso, que práticas pedagógicas devem ser levadas a cabo para formar leitores proficientes, capazes não apenas de decodificar textos, mas de compreendê-los, interpretá-los, sendo capazes de ler criticamente e, dessa maneira, apropriar-se de conhecimentos, habilidades e competências de domínio linguístico importantes para a inserção e interação social. É evidente a necessidade do engajamento e atuação de todos – governos, instituições de ensino e pesquisa e seus atores, instituições públicas e privadas – em prol da constituição de uma sociedade leitora.

Se, por um lado, os dados nos revelam uma espécie de crise da leitura, por outro lado, não se pode ignorar o fato de que o mercado editorial tem crescido nas últimas décadas e cada vez mais tem diversificado suas publicações, principalmente de literatura para crianças e jovens, na busca por ampliar suas vendas ao atender à demanda cada vez mais diversificada de leitores – tal contexto coloca-se como um paradoxo frente aos dados de avaliação do sistema educacional.

Paulino e Cosson (2009) discutem tal aspecto da leitura na contemporaneidade ao defender a necessidade de diversificar estratégias para alcançar o letramento literário. Diante da preocupação com as habilidades leitoras e o direito ao acesso ao repertório cultural literário, os pesquisadores avaliam o cenário que se apresenta na educação, confirmado em dados de inúmeras pesquisas: o ensino de literatura nas escolas não possibilita a voz e ação dos diversos leitores, reduzindo-se a leituras unívocas, escolas literárias, contexto histórico e autores; não há espaço para o trabalho com textos em que a dúvida e a ambiguidade sejam o mote e o caminho para diferentes vivências e novas reflexões; não se valoriza a fruição estética, o tempo curto de aula deve levar a conhecimentos objetivos; o conhecimento da literatura não se integra às vidas dos alunos como sujeitos. Enfim, há um “elitismo

⁹ Idem. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n8.pdf>. Acesso em 01/10/2016.

cultural de fachada, de almanaque”, pois “a soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária¹⁰” (2009, p. 72). Nesse contexto, considere-se também o contraste entre as experiências de leitura de jovens e crianças na escola e fora dela:

Algumas pesquisas constataram que os alunos, assim como outros brasileiros considerados excluídos do mundo da leitura, leem (Abreu, 2003). Mas o que leem de fato os alunos? Parte-se do pressuposto de que cada vez gostam menos de ler, mas não se coloca como horizonte de formação de sua identidade o letramento literário. Assim, saem da escola sem formação para a escolha de livros de acordo com seus interesses estéticos e culturais, já que essa autonomia exige conscientização de preferências por certos gêneros, certos autores, certas tendências e a formação de um pertencimento identitário. Alguns leem o que aparece, e a variedade vai pelos modismos dos segmentos de mercado: livros espíritas, revistas pornográficas, jornais populares, revistas de variedades, clássicos de bolso, folhetos de informação sobre saúde sexual, folhetos publicitários. Leem o que acham em casa ou na vizinhança, às vezes leem o que a biblioteca escola permite ou o que o professor manda. Atabalhoados no universo dos impressos, presos aos jogos eletrônicos sedutores, querendo dançar, namorar, ouvir a música da hora, os adolescentes afastam-se de um possível letramento literário que lhes foi acenado na infância por meio da contação e invenção de histórias¹¹.

Ao desconsiderar tais aspectos, escola e educadores distanciam-se do objetivo de formar leitores proficientes, que possam fazer suas escolhas e leituras de maneira consciente e crítica, bem como distante se torna a formação do leitor literário, para quem o repertório cultural literário de sua comunidade – repertório esse ao qual ele tem direito – acaba por ser algo estranho e alheio.

O discurso de que a leitura é importante coloca-se muitas vezes apenas como lugar-comum, discurso desprovido de argumentos sólidos e convincentes, proferido pelos adultos, sejam pais ou professores, a crianças e jovens que, sem um ambiente e recursos apropriados a sua formação como leitor pleno, sentem-se perdidos em um universo de textos e livros com características tão diversas. Azevedo (2004, p. 38), poeta e ensaísta, apresenta uma crítica contundente nesse sentido:

¹⁰ PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e for a da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Escola e leitura**. Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil ALB, 2009.

¹¹ Op. cit., p. 72-73.

Infelizmente, não poucas crianças têm contato com adultos – pais, professores, e outros – que recomendam a leitura, falam em livros e autores ‘clássicos’, mas, na verdade, não são leitores nem se interessam pela literatura. Apesar de bem-intencionadas, essas pessoas, adeptas da filosofia do ‘faça o que eu digo, não faça o que eu faço’, costumam descrever a literatura de forma bastante idealizada. Falam em algo ‘mágico’, num prazer ‘indescritível’, referem-se a ‘viagens’ e coisas assim. Raramente, porém, talvez por não terem experiência, lembram-se de comentar, por exemplo, que **a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação.** O contato com adultos pseudoleitores e com idealizações infelizes a respeito da literatura e da leitura, de qualquer forma, tenho certeza, não tem contribuído para a formação de novos leitores¹² (grifo nosso).

Britto (2003) compactua com tal reflexão e defende a desmistificação da leitura apenas como algo redentor e ao mesmo tempo prazeroso para o indivíduo, pois nessa visão desconsideram-se o saber e conhecimento construídos historicamente e socialmente, além de criar-se a ilusão de que, para conquistar a competência leitora, não há esforço ou dificuldades a serem enfrentadas. Segundo o autor, há inúmeros mitos em torno da ideia de leitura, todos eles criados a partir de interpretações equivocadas de algumas teorias com o propósito de valorizar a leitura. São alguns desses mitos: cada leitor tem uma interpretação; sociedade leitora é sociedade solidária, ler é fonte inesgotável de prazer; ler é viajar a mundos maravilhosos. Esses e outros mitos acabam por distorcer a imagem do que vem a ser ler e ser leitor.

Segundo o autor, a compreensão equivocada de diversos aspectos da leitura, tão presentes em campanhas de promoção da leitura, políticas públicas e programas pedagógicos, acaba por embolar a dimensão política do letramento, pois representam uma visão ingênua e deixam de lado justamente o conhecimento objetivo, o investimento e a promoção das práticas sociais de leitura. A leitura está inscrita num dado momento da história, é uma “ação cultural”, e “o produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações”, mas sim um valor “que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados” (BRITTO, 2003, p. 100).

Ponderadas tais questões, cabe a desconstrução dos mitos e engajamento para que a leitura, bem público, seja efetivamente acessível a todo cidadão, tanto material quanto intelectualmente. Um dos primeiros passos, articulando as reflexões de Britto (2003) e Azevedo (2004), aqui brevemente apresentadas, seria a

¹² AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004. p. 37-47.

problematização da leitura apenas como prazer e entretenimento. O que ambos os autores apontam é para a necessidade de criar as condições para que o leitor em formação dialogue com textos em que, em lugar de entretenimento fugaz, exista a fruição estética, o que envolve o contato com a intensidade da linguagem, a compreensão, a reflexão, a dúvida, a crítica e o prazer estético – todos aspectos envolvidos na busca pela construção dos sentidos num movimento que coloca o leitor como sujeito ativo da leitura. Em oposição a esse contexto de empoderamento do sujeito leitor, o que muitas vezes se observa, como um apelo emocional no convencimento da importância da leitura, é o simples consumo de impressos e textos que repercutem a cultura de massa, de forma acrítica, sem reflexão sobre valores e ideologias que estes portam.

A leitura da fantasia, do entretenimento, contudo, é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo de senso comum, não exige senão conhecimentos adquiridos na experiência cotidiana. Do ponto de vista linguístico, os textos típicos do entretenimento (revistas de variedades, HQs, novelas ligeiras, narrativas de aventura, suspense, amor, etc.) têm organização sintático-semântica e léxico próximos dos discursos do cotidiano, de modo que sua leitura não exige mais que o domínio do código escrito e a ação mecânica de decodificação. Deste modo, pode-se dizer que tal prática leitora não é diferente de outras formas de consumo de cultura de massa – programas de televisão; cinema de entretenimento; teatro de comédia (BRITTO, 2003, p. 105).

Obviamente não se deve adotar uma visão generalista, inúmeras são as discussões hoje sobre produções culturais e a cultura de massa e conclui-se que sua caracterização não é simplória. Numa sociedade hoje dita “do espetáculo”, de cultura cibernética e imagética, leitores e espectadores têm contato com um sem-número de manifestações culturais, em contextos e veículos os mais diversos, e mesmo os limites que definem essas produções – a título de exemplo, o erudito e o popular – são fluidos, de contornos indefinidos. O cerne da questão está nos meios que a educação dispõe para levar o indivíduo a interagir com tais produções de maneira crítica, sendo leitor e espectador consciente dos valores e significados dos textos e outros objetos culturais que lê, o que não ocorre sem a ampliação de seu repertório.

No que diz respeito às histórias em quadrinhos, durante um bom tempo perdurou o preconceito, como leitura que nada acrescentava ao pensamento preguiçoso de crianças e jovens que avidamente as procuravam. No entanto, hoje essa produção cultural é convocada à sala de aula – vide documentos oficiais e avaliações realizadas nas redes de ensino –, compondo práticas e atividades

pedagógicas centradas na leitura e interpretação de variadas linguagens e uso de signos verbais e visuais. A visão sobre essa manifestação cultural tanto modificou-se, que a arte sequencial – antes presente apenas nos “gibis”, suplementos e jornais – hoje também se apresenta em livros e divide o espaço das prateleiras de livrarias e bibliotecas escolares com outras produções.

Cabe ressaltar, portanto, que a diversidade de experiências de leitura e práticas sociais de leitura é questão primordial na formação de leitores. Mesmo quando se trata especificamente do letramento literário, como defendem Paulino e Cosson (2009, p. 70), este pode ser viabilizado no tratamento da literatura em seu diálogo e formas de expressão dentro de outras artes e linguagens, incluindo-se aí a arte sequencial:

Tais possibilidade e mecanismos do processo de interação verbal intensa que se associa à experiência da literatura não estão restritos aos textos literários, ainda que neles se concentrem ou deles sejam derivados, mas também se fazem presentes em outros textos e produtos, como padrões textuais, citações, imagens, leitores, escritores, modos de interpretar e expressar sentimentos e acontecimentos, além de variadas opções de ações, compondo um repertório cultural.

Em *Crítica, teoria e literatura infantil*, Hunt (2010) procura elaborar um amplo panorama das produções literárias para crianças e a avaliação da crítica a cada época. Por meio de análises devidamente contextualizadas, o autor procura combater o preconceito de que a literatura infantil é inferior à literatura dita superior, legítima, para adultos. Acompanhando o percurso e as transformações vivenciadas pela literatura infantil, seja no uso da palavra, na sua relação com a imagem e até na composição do objeto livro, o autor explora as interferências e novas configurações dessa literatura com as novas mídias. A apurada observação das produções contemporâneas permite ao autor afirmar que “as mídias eletrônicas não estão alterando apenas o modo como contamos histórias: estão alterando a própria natureza da história, do que entendemos (ou não) por narrativa” (HUNT, 2010, p. 275)¹³.

Cunha (2011) também propõe uma reflexão nesse sentido ao analisar as formas de composição, apresentação e interação com público leitor/espectador na literatura infantil e juvenil. Para a pesquisadora (CUNHA, 2011, p. 125), nas últimas

¹³ HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010. p. 275.

décadas têm surgido novos conceitos estéticos na produção da literatura infantojuvenil:

A partir dos anos 90, vêm se delineando modos construtivos pela inserção de novas tecnologias na produção, recepção e consumo, pela interface das linguagens verbais, visuais e sonoras, pelo estreitamento do tempo e espaço ao homem contemporâneo face ao desenvolvimento das telecomunicações. Estas motivações associam-se a outras de caráter cultural mais amplo, como: a consciência de uma complexidade cada vez maior do pensamento e da vida, a descoberta do comportamento instável e caótico do universo, o esfacelamento dos valores tidos como morais, universais, e, das dicotomias clássicas da divisão social e política do planeta¹⁴.

Acrescente-se às reflexões propostas pelos estudiosos, o intuito do mercado editorial em expandir seu alcance e capturar um público leitor com variados interesses e práticas de leituras. As editoras têm investido cada vez mais na ampliação das possibilidades expressivas do objeto livro: este modifica-se, transforma-se, compondo-se em formas híbridas por reunir diversas linguagens e códigos num apelo intenso aos vários sentidos do leitor. A experiência de leitura, assim, engloba visão, audição, tato e possibilidades de intervenção e interação com a obra. Em alternativa ao objeto livro impresso, a publicação de *e-books* busca atender a um público leitor que, fisdado pelos recursos da tecnologia e da internet com suas redes sociais, deseja interação, intervenção, pois não se satisfaz na leitura e reflexão ao modo “tradicional” da leitura silenciosa, sente necessidade de atuar sobre a obra que lê.

Um capítulo à parte, as publicações na internet configuram outra experiência de leitura e de escrita, muitas vezes derivando novas formas de interação: narrativas interativas no formato de jogos; da obra original ao *fanfiction*, quando os próprios leitores dão sequência à história ou personagem preferido; das histórias em quadrinhos ou *comic books* à publicação de quadrinhos seriados em *blogs* e *sites* onde é possível a intervenção dos leitores.

No universo da literatura infantojuvenil, são muitos os recursos utilizados como um apelo ao leitor, também no intuito de estimular a interação: livros com imagens em 3D ou dobraduras *pop-up*, que superam/ultrapassam os limites da página; livros que se compõem ou se completam com jogos; livros interativos em que

¹⁴ CUNHA, Maria Zilda. Estética do labirinto na produção para crianças e jovens: de estratégias de leitura aos desafios para medir a astúcia do viajante. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patricia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva (orgs.). **A Literatura infantil e juvenil hoje**: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 120-140

o leitor inscreve sua participação nas páginas, seja completando desenhos, seja construindo personagens ou sequências narrativas pela escolha e colagem dos elementos; livros com recursos sonoros, relevos; livros que solicitam ao leitor o resgate de obras clássicas (apelo ao conhecimento prévio) por meio de suas releituras e bricolagens. Incontáveis são os exemplos. O jogo da leitura está na construção das histórias e personagens, no jogar com palavras para buscar os sentidos da matéria narrada, na mistura de linguagens e sensações, no uso de palavras e imagens e na concretização das páginas: o objeto livro pode se converter num brinquedo e sua linguagem lúdica comunga com o universo infantil e jovem.

Tais estratégias compositivas do objeto de leitura dialogam com a relação de jovens e crianças hoje com a tecnologia e outras linguagens: filmes de animação, uso das redes sociais, jogos *on-line*, celulares com muitas possibilidades de uso e interação. Imersos nessa sociedade e cultura cibernética, esses jovens e crianças o tempo todo lidam com linguagens e códigos híbridos, numa cultura marcada pela imagem, seja ela em movimento ou aparentemente inerte. Segundo Rösing e Zilberman (2016, p. 8), as mudanças na interação obra-leitor estão muito ligadas ao avanço tecnológico e à gradativa facilitação a seu acesso:

O impresso e o livro experimentavam, entre os anos 1960 e 1980, sua idade de ouro. Ler correspondia a decodificar, entender e interpretar textos escritos, fossem inovadores ou não. Mas a década de 1980 prometia mudanças, com o aparecimento do PC – o *personal computer*, de utilização individual e de transporte relativamente facilitado. Nos anos 1990, foi liberado o uso comercial da internet, e a adoção de telefones celulares, objetos ainda mais portáteis, expandiu-se, alcançando usuários em todas as partes do planeta. Ao final do século XX, especulava-se o fim do livro, perspectiva que assumia cores catastróficas porque poderia significar também a morte da leitura¹⁵.

Considerar tais aspectos sócio-histórico-culturais nos possibilita uma reflexão melhor contextualizada sobre práticas sociais de leitura em nossos tempos. As formas de interação e comunicação passaram por intensas e profundas transformações, e tanto a recepção (formas de ler) quanto a própria configuração das produções culturais acompanham tais transformações. Mercado editorial e mídia têm explorado amplamente as novas possibilidades de interação com os leitores/espectadores e,

¹⁵ RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

nesse contexto, faz-se urgente uma reflexão da escola e dos agentes da educação sobre o papel da escola na formação desses jovens leitores.

Diante dessa realidade, a própria concepção de leitura ampliou-se: a atividade leitora não diz respeito apenas ao código escrito, mas engloba imagens, sons, símbolos e as mais variadas formas de interação que um dado texto nos conclama a participar, num apelo muitas vezes a vários de nossos sentidos. A experiência estética e a interação autor-obra-leitor/espectador, por meio de uma imbricada rede de signos e linguagens, adquiriu novos campos de realização. A escola e seus agentes, integrantes da sociedade caracterizada por tais práticas e experiências leitoras, não podem se furtar à reflexão sobre as estratégias e recursos dos quais lança mão para formar os leitores – e se deseja que efetivamente crianças e jovens leiam na escola e também fora dela, que sejam leitores ao longo da vida. Cunha (2008, p. 48) discute esse contexto e a necessidade de “saberes sensíveis e olhares críticos”, fornecendo subsídios para nossa atuação como educadores, mediadores de leitura, agentes de letramento:

Boa parte da literatura para crianças e jovens apresenta novos modos construtivos, pela inserção de novas tecnologias na produção, recepção e consumo, pela hibridização de linguagens verbais, visuais e sonoras, bem como pela inserção de motivações de caráter cultural mais amplo como a consciência de uma complexidade cada vez maior do pensamento e da vida, pela descoberta do comportamento instável e caótico do universo. [...] a literatura plasma mutações do mundo das linguagens, a intercomunicação das culturas e as dinâmicas sociais. São modificações que evidentemente alteram as relações (de autoria, obra, recepção) no interior do sistema literário, transformam as relações que se estabelecem entre literatura e fatores externos a ela, modificam as formas de mediação de leituras¹⁶.

Refletindo sobre esse breve panorama, a presente pesquisa busca discutir algumas questões pertinentes ao trabalho pedagógico e à formação de crianças e jovens leitores. Como a escola apropria-se dessa realidade permeada por experiências diversificadas na formação de seus educandos? Nós, professores, como lidamos com as práticas sociais de leitura? Conseguimos explorá-las em sala de aula? A escola, muitas vezes carente de recursos, consegue ampliar as possibilidades de leitura de textos literários para além do que se apresenta nos livros didáticos, muitas

¹⁶ CUNHA, Maria Zilda. Entre livros e telas – a narrativa para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos. In: **Via Atlântica** – Publicação da Área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, São Paulo, n. 14, p. 45-62, 2008.

vezes de forma fragmentada? Em que medida as produções culturais estão presentes na escola em práticas que permitam a experiência estética e a leitura plena?

No âmbito do educando, cabe ainda questionar e refletir: A escola considera o repertório e as experiências de leitura de crianças e jovens? Conhecemos suas preferências e maneiras de lidar com tais leituras? Como podemos contribuir para a formação de leitores proficientes e críticos, capazes de compreender e questionar o que leem/assistem nas mais variadas linguagens e códigos? Como fazê-los perceber e questionar valores, visões de mundo, mensagens presentes nos mais diversos textos? O que crianças e jovens leem, ou mesmo sua produção escrita, é tomado como produções legítimas, valorizadas em sua comunidade?

No tratamento da questão literária, quando muito, argumenta-se que as obras lidas por jovens e crianças de hoje não são literatura, são apenas produtos da cultura de massa, regida por interesses do mercado. As obras seriadas, que muitas vezes dão origem a produções cinematográficas ou séries televisivas, são o principal alvo dessa crítica, assim como o foram, no passado, as histórias em quadrinhos, ainda que se admirasse um ou outro trabalho artístico e/ou autorais. A simples atitude de ignorar esse repertório e essas experiências não parece ser a saída mais adequada para tratar as questões da leitura. É papel da escola promover a reflexão sobre a diversidade de produções culturais e, em contraponto, levar o aluno a vivenciar outras experiências de leitura de forma significativa, atingindo nosso principal objetivo, a construção e ampliação de um repertório cultural de maneira crítica. Como bem observa a autora, bibliotecária e editora colombiana Castrillón (2011, p. 57-58):

[...] no momento em que se pretende estimular a leitura sem a intenção de criar verdadeiros leitores críticos e autônomos, promovendo o livro como um bem de fácil consumo, a ele é dado competir, e em desvantagem, com outros meios com os quais é difícil disputar o monopólio do lazer fácil e descompromissado. O livro, desse modo, perde seu verdadeiro valor.

A formação de leitores críticos exige o convívio, interação e manipulação das diferentes linguagens em circulação na sociedade, em seus diversos suportes. Objetos compostos de maneira híbrida, com textos verbais e não verbais, configura a experiência com hipertextos, tão recorrentes na atualidade. Teixeira (2007, p. 83)¹⁶ define esses hipertextos como “nós e elos que se tecem pela ação dos leitores em interação com as linguagens”. Para a estudiosa, a formação de leitores consiste em “compreender as especificidades das linguagens e dos discursos que são veiculados

por meio delas é pré-requisito indispensável para que se possa processar a crítica da realidade e, conseqüentemente, da sociedade atual” (Teixeira, 2007, p. 83-84)¹⁷.

O desenvolvimento tecnológico nos séculos XIX e XX caracteriza-se por múltiplas linguagens ligadas aos novos meios de comunicação, e muitas dessas linguagens foram transformadas em produtos de consumo (televisão e rádio, por exemplo). Dessa maneira, Teixeira argumenta que “o ‘mingau semiótico’ em que a juventude está imersa necessariamente deveria ser decifrado, sob pena de ela ser devorada por ele” (Teixeira, 2007, p. 86)¹⁶.

A iniciação de crianças e jovens no universo estético das artes e, principalmente, na arte literária está no cerne das questões levantadas aqui. Buscamos subsídios para essas reflexões a partir de um breve levantamento de conceitos sobre a formação do leitor, a recepção da obra literária e as complexas relações entre a literatura e as demais artes, mais especificamente o rico diálogo entre a arte dos quadrinhos e a arte literária. Buscamos compreender que caminhos tais leituras podem abrir ao leitor em formação, contribuindo para a fruição estética, a construção de sentidos, o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura; uma leitura crítica que permita ao jovem leitor relacionar conhecimentos e experiências para compreender a interação com o outro e seus próprios desejos e expectativas.

Tendo essas reflexões em nosso horizonte, buscamos trazer à tona conceitos e estudos de ambas as áreas do conhecimento – Literatura e Quadrinhos – para reflexão acerca da formação do leitor no atual contexto sócio-cultural-histórico, objetivo da presente pesquisa.

1.2. Percurso das Histórias em Quadrinhos: do preconceito como objeto de cultura de massa à valorização da leitura em sala de aula

A imagem desde sempre teve papel importante na comunicação humana. Seja nas pinturas rupestres (antes mesmo da palavra escrita) ou em manuscritos e afrescos da Idade Média, o ser humano manifesta seu desejo de transmitir a outros indivíduos experiências, acontecimentos, histórias ou simplesmente transmitir

¹⁷ TEIXEIRA, Eliana. Práticas leitoras multimodais: no contexto do Centro de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) / MEC, 2007.

informações por meio de imagens e símbolos. Gradativamente, ao longo da história, palavras, símbolos, imagens e cores foram amalgamados nas mais diversas expressões em busca da comunicação efetiva, interação com o outro intermediada por signos visuais.

Para Gaiarsa e Moya (1972), a relevância da imagem para a humanidade confirma-se na constatação de que o desenho foi anterior à fala e “formou a inteligência e assim gerou a capacidade humana de controlar o mundo” (GAIARSA; MOYA, 1972, p. 115)¹⁷. Os pesquisadores veem na pintura rupestre e nos hieróglifos as primeiras formas de histórias em quadrinhos, e a criação dessa forma de arte, tal como a conhecemos hoje, inspirou-se na poesia: “em um desenho, como em um olhar, podemos ver em um instante coisas que, se postas em palavras, dariam para encher um pequeno volume”¹⁸.

As várias formas e recursos expressivos utilizados pelo ser humano na interação com seus semelhantes nos revelam formas de nomear e registrar seu entendimento do mundo e da realidade na qual está inserido. As relações entre signos verbais e não verbais nas manifestações humanas, ao longo da história, trazem à tona as inúmeras perspectivas e experiências comunicativas: da arte rupestre aos manuscritos, vitrais e iluminuras e destes às produções promovidas com o surgimento da imprensa podemos ver refletidas tanto as transformações no modo expressivo quanto as possibilidades de interação palavra-imagem.

O mundo moderno, a disseminação dos impressos e o amplo uso da linguagem verbal escrita possibilitaram ao ser humano novas formas de comunicação, novas linguagens e manifestações artísticas. O advento de outras tecnologias intensificou a mistura de linguagens já corrente, diluindo fronteiras e convidando o leitor e o espectador à interação. A configuração da sociedade e as formas de relação e comunicação estão relacionadas ao surgimento da chamada cultura de massa, também em constante transformação.

As histórias em quadrinhos surgem em meio a essas constantes e intensas transformações no modo de ser e se comunicar em nossa sociedade, reivindicando

¹⁸ GAIARSA, José A. Desde a pré-história até McLuhan. In: MOYA, Álvaro de. **SHAZAM!** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 115-120.

seu espaço como manifestação artística, veículo de entretenimento e de crítica, síntese imagética de tempos e costumes. Faremos, aqui, um breve histórico de seu surgimento com enfoque na produção e recepção da literatura em quadrinhos.

A arte sequencial surge no final do século XIX, mas a lógica de construção de sua linguagem é verificada em manifestações muito anteriores: há narrativas construídas por sequências de imagens nos hieróglifos egípcios, na arte escultória de túmulos, em afrescos, manuscritos e tapeçarias. Oliveira (2008) nos apresenta em sua investigação um histórico que traz como exemplos: os manuscritos pré-colombianos sobre o herói militar “Garras de Tigre” (1519); a tapeçaria francesa Bayeux Tapestry sobre a conquista normanda da Inglaterra em 1066 – nessas manifestações fica evidente a composição narrativa por meio de imagens dispostas em sequência, acompanhadas ou não por palavras.

Com o advento da imprensa, essa lógica narrativa com uso de imagens transparece em algumas histórias ilustradas, o que se pode observar em obras consideradas primórdios da arte: *Histoires en estampes*, de Rodolphe Topffer (Suíça, 1799-1846), e *Max und Moritz*, de Wilhelm Busch (Alemanha, 1832-1909).

No entanto, a complexidade da definição do que vem a ser história em quadrinhos (quais são os elementos obrigatórios em sua composição?), a flexibilidade de seus limites e recursos, levou pesquisadores e especialistas a discutir sobre qual teria sido a primeira história em quadrinhos. Segundo Chinen (2011), em 1995, os debates realizados por especialistas levaram à conclusão de que a primeira história em quadrinhos seria *Yellow Kid*, série criada em 1895 por Richard Felton Outcault, sucesso nos jornais americanos. As histórias do garoto de camisolão amarelo são as primeiras a incorporar elementos essenciais do gênero: “narrativa sequencial, balões, onomatopeias e linhas cinéticas” (CHINEN, 2011, p. 44). Essa forma de contar histórias conquistou grande sucesso de público e tornou-se um marco na história dos quadrinhos também por ser muito atrativa e de fácil compreensão. Apesar do consenso estabelecido sobre a primeira história em quadrinhos, especialistas de várias nacionalidades (França, Japão, Alemanha, Brasil) questionam e reivindicam o pioneirismo para produções de seu país.

De qualquer forma, o nascimento dos quadrinhos dá-se nos jornais e suplementos publicados em meados do século XIX. O grande sucesso das histórias em quadrinhos ocorre nos EUA, com a publicação de séries com personagens

cativantes e tiras de caráter humorístico (tira cômica) pela imprensa jornalística; sua disseminação por todo o mundo deve-se também à forma de organização e comercialização das produções nesse país. O sucesso de alguns personagens e tiras cômicas na imprensa norte-americana levou a um natural crescimento no número de publicações, ao ponto de se criarem associações para organizar o trabalho e viabilizar sua veiculação. Surgem os *Syndicates*, agências responsáveis pela padronização e distribuição dos quadrinhos, viabilizando a sua ampla publicação nos jornais norte-americanos e em outros países que já se interessavam por personagens, tiras e séries. A importação dessas publicações foi um dos pontos polêmicos da presença dos quadrinhos em outros países e, às vezes, o mote para o preconceito, pois tais personagens e histórias carregavam e disseminavam o *american way of life*.

No Brasil, um dos precursores foi Angelo Agostini, com a publicação de suas histórias ilustradas (1867). Segundo Vergueiro (2004), o quadrinista contribuiu para o estabelecimento da linguagem quadrinística em nosso meio, e muitos outros desenhistas seguiram seus passos para a composição de suas histórias sequenciais. Um marco de sua produção é a criação do personagem *Nhô Quim*, com estreia no jornal *Semana Ilustrada* em 30 de janeiro de 1869. Chinen (2011) destaca que as propostas criativas dos precursores da arte só conquistam e ampliam seu público com o advento da imprensa moderna, “com o surgimento dos primeiros jornais de grandes tiragens, no final do século XIX, o que permitiu o barateamento dos preços e as publicações mais acessíveis” (CHINEN, 2011, p. 47).

O auge dos quadrinhos norte-americanos ocorre na década de 1930. As séries humorísticas, contando principalmente travessuras infantis, cede espaço à publicação de histórias de aventura. *Tarzan* (1929), de Hal Foster (versão em quadrinhos do personagem de Edgar Rice Burroughs), *Flash Gordon* (1934), de Alex Raymond, *Príncipe Valente* (1937), também de Hal Foster, *Mandrake* (1934) e *Fantasma* (1936), de Lee Falk, são alguns exemplos de séries que conquistaram o público. A partir de 1938, esses personagens e suas aventuras extraordinárias passam a dividir a atenção do público com os super-heróis, personagens com habilidades para além do normal que chegaram aos quadrinhos para mudar a sua história. O primeiro dessa geração foi *Super-Homem*, personagem criado por Jerry Siegel e Joe Shuster em 1933, conquistando revista própria em 1938. *Batman* (Bill Finger e Bob Kane, 1939), *Tocha Humana* (Carl Burgos, 1939), *The Spirit* (Will Eisner,

1940), *Capitão América* (Jack Kirby, 1940) e *Mulher-Maravilha* (William Moulton Marston, 1941) deram sequência ao sucesso dos primeiros super-heróis, levando também à diversificação das publicações para atender seu ávido público: as histórias passam a ser publicadas no formato de revista e suplemento de jornal.

Em terras brasileiras, no ano de 1905, é lançada a revista *O Tico-Tico*, com capa elaborada por Agostini. Destinada às crianças, compunha-se de quadrinhos, textos informativos diversos, curiosidades e atividades para entretenimento. A revista, a primeira do gênero a ser bem-sucedida, foi modelo e inspiração para outras publicações, tanto de outras revistas quanto de suplementos acompanhando os jornais. *A Gazetinha*, *Globo Juvenil* e a revista *Gibi* também alcançaram êxito, sendo a última grande sucesso de público, a ponto de seus leitores tomarem seu nome para designar toda e qualquer publicação em quadrinhos.

Moya e Oliveira (1972)¹⁹ destacam o papel importante de algumas editoras e publicações na formação de público leitor de quadrinhos: a Editora Brasil América, uma das maiores do mundo especializada em quadrinhos; a Editora Abril e Rio Gráfica, com publicações de séries e personagens e grandes tiragens. Entre as publicações, os pesquisadores destacam *O Tico-Tico*, *Suplemento Juvenil*, *Globo Juvenil*, *Mirim*, *Gibi*, *A Gazetinha*, *Lobinho*, *Sesinho*, *Vida Infantil*, *Pererê* – publicações que, disputando o interesse do público leitor, influenciavam umas às outras, promovendo uma evolução nas propostas gráficas e tipos de histórias publicadas. As transformações de mercado levaram essas revistas a serem reeditadas, e inúmeras foram as transformações e novos projetos na tentativa de sustentar as publicações. Posteriormente, todas essas revistas passam a ser editadas como histórias completas (*comic book*), “sendo pouco receptivo o método americano de publicar *strips* [tiras] diários e fracas as tentativas de suplementos dominicais coloridos nos jornais” (MOYA; OLIVEIRA, 1972, p. 211)¹⁸. Convém ainda destacar que o parque editorial brasileiro no setor de quadrinhos amplia-se com rapidez, principalmente com a publicação de gibis. Uma variedade de revistas românticas em quadrinhos ou fotonovelas – *Grande Hotel*, *Clube dos Amores*, *Encanto*, *Idílio*, *Meu Bem*, *Capricho...* – vem contribuir consideravelmente com os rendimentos do setor.

¹⁹ MOYA, Álvaro de, OLIVEIRA, Reinaldo. História (dos quadrinhos) no Brasil. In: MOYA, Álvaro de. **SHAZAM!** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

Muitas vezes, o trabalho de nossos quadrinistas foi verter publicações estrangeiras, principalmente norte-americanas, para publicação no Brasil. Durante muito tempo importaram-se histórias em quadrinhos, e somente aos poucos os artistas nacionais tiveram espaço para criar e publicar histórias próprias. No mercado brasileiro, a concorrência entre produção nacional e a produção estrangeira, isto é, norte-americana, é desleal: os *syndicates* possibilitavam aos artistas a publicação de histórias atrativas em material acessível (baixo custo da produção), situação muito diferente daquela vivida pelos artistas brasileiros.

Na década de 1950, período pós-guerra, ocorre um declínio nas publicações de histórias de super-heróis, e a renovação de temas e estilos propiciou o surgimento de histórias de terror, suspense, crime e ficção científica. A empreitada pela renovação tem à frente, mais uma vez, as editoras norte-americanas. Contudo, logo o sucesso desses gêneros foi abalado violentamente por questionamentos de autoridades, críticos, professores e pais: as histórias lidas por crianças e jovens eram muito violentas, seriam má influência; constituíam leitura para gente preguiçosa, que lia apenas desenhos; os gibis, dotados de elementos tão negativos, não contribuíam à formação intelectual e psicológica dos jovens leitores. Os protestos intensificaram-se quando da publicação do livro *Seduction of the innocent*, em 1954, do psiquiatra Fredric Wertham, apresentando argumentos científicos contra a leitura de histórias em quadrinhos, responsáveis por desvios de conduta e transtornos psicológicos. Ao afirmar que tal leitura não era adequada para jovens e crianças – seus principais consumidores –, o psiquiatra apontou como problemas: conteúdos inadequados (violência, mundos fantasiosos, caráter duvidoso de personagens); linguagem pobre, incorreta; desvio dos bons costumes; incitação à violência e delinquência juvenil; combinação de imagem e palavra como promoção da preguiça mental.

As acusações logo deram origem a diversos movimentos pela censura aos quadrinhos, o que foi vivenciado em muitos países, porém de maneira muito intensa nos EUA, onde protestos culminavam na queima de gibis em grandes fogueiras. A veiculação e leitura dos quadrinhos se viu duramente prejudicada, inúmeras revistas saíram de circulação e algumas editoras tiveram de fechar suas portas. Os *syndicates* e editoras reunidas resolveram elaborar um código de conduta – *comics code* - para viabilizar a publicação de revistas em quadrinhos: as diretrizes para a composição e publicação de quadrinhos garantiriam cenas, histórias e vocabulário adequado para a

leitura de crianças e jovens, “corrigindo”, assim, os problemas apontados pela crítica. Os artistas deviam seguir esses parâmetros em suas criações, e as publicações que passavam pelo crivo dos *syndicates* recebiam um selo indicativo – pais e professores podiam sentir-se seguros.

No Brasil, tal preconceito também se disseminou, mas não de forma tão intensa como em outros países. As críticas apontavam para um caráter deseducativo na atitude de personagens e composição de cenas e o “mau português” dos diálogos. As editoras logo recorrem à mesma estratégia utilizada em outros países: elaboram um código de conduta para garantir e legitimar a publicação das revistas em quadrinhos no Brasil.

Logo as produções de um determinado gênero se sobressaem com o intuito de legitimar a produção quadrinística e retomar o mercado conquistado anteriormente: a quadrinização de cânones da literatura. A publicação de literatura em quadrinhos já existia há algum tempo, mas, em um momento de preconceito e perseguição aos quadrinhos, ela veio constituir uma das principais defesas da arte, um argumento para legitimar a qualidade e validade das obras, com uma ideia de garantir caráter educativo da leitura e o aprendizado por meio do cânone literário.

Posteriormente, a obra de Wertham é rebatida por outras reflexões e estudos, os argumentos não se sustentam, e os quadrinhos gradativamente reconquistam seu espaço de maneira renovada: as tiras passam a apresentar um humor mais sofisticado, com intensão de levar à reflexão sobre temas variados do cotidiano; novos super-heróis surgem, agora mais humanizados, vivem dramas do homem comum; na década de 1960, personagens expressam questões dos movimentos de contracultura. As últimas décadas do século XX já assistem ao amadurecimento do mercado e evolução de temas, estilos e formas de publicação, o que proporciona o surgimento de trabalhos mais autorais e as chamadas *graphic novels* (publicação de quadrinhos no formato livro, em séries mais elaboradas).

Importante ressaltar em nosso trabalho um breve histórico das publicações de literatura em quadrinhos. Como já apontamos anteriormente, a publicação de histórias em quadrinhos baseadas em obras literárias foi intensificada num período de censura. Antes disso, uma série de revista em quadrinhos já havia conquistado jovens leitores com clássicos da literatura em quadrinhos: a *Classics Illustrated*. Lançada em 1941 por Albert Kanter, imigrante russo radicado nos EUA, a coleção tinha por objetivo

aproximar seus jovens leitores do universo literário e, ao mesmo tempo, conquistar a simpatia de pais e professores. Borges e Vergueiro (2014) evidenciam em seu estudo a abrangência da publicação, que perdurou por 30 anos, sendo publicada em 36 países com a quadrinização/adaptação de títulos como *Os Três Mosqueteiros* (Alexandre Dumas), *Ivanhoé* (Walter Scott), *Hamlet* (William Shakespeare), *Frankenstein* (Mary Schelley). Segundo os pesquisadores, mesmo essa coleção sofreu o ataque de Wertham.

A coleção *Classics Illustrated* consta entre os trabalhos de “tradução” realizados por quadrinistas e editores no Brasil. Adolfo Aizen, editor da Editora Brasil América Limitada (EBAL), após bem-sucedida experiência de adaptação de literatura para os quadrinhos no Brasil (revista *Herói*), decide comprar os direitos de publicação da *Classics Illustrated*, e a partir de 1948 publica tradução de suas edições sob o título de *Edição Maravilhosa*. O sucesso fez a coleção alcançar mais de 200 números, em duas séries que perduraram até 1960. Borges e Vergueiro (2014, p. 80), em sua reflexão sobre a trajetória da coleção nos EUA, Brasil e outros países, avaliam que:

Os editores de clássicos em quadrinhos do século XX, Kanter e seus seguidores, e Aizen no Brasil, empenharam-se em revelar a crianças e jovens o mundo da alta literatura, ou da literatura clássica, com o lema ‘divulgar boas histórias’. Desde então, a ideia de quadrinizar clássicos não parou de atrair os editores do papel e editores digitais. [...] A indústria cultural, ao desenvolver coleções dedicadas à adaptação de obras clássicas da literatura universal para quadrinhos, parecia mesmo ter o propósito – declarado e compartilhado por editores de todo o mundo – de formar leitores e aproximar jovens da literatura canônica. [...] Levando-se em consideração as reverberações das quadrinizações desse título até os dias de hoje, pode-se entender que as intenções do editor foram vistas como legítimas por parte dos leitores. Pode-se acreditar, assim, que o título cumpriu galhardamente o seu papel, trazendo mais nobreza e prestígio aos quadrinhos como linguagem e ajudando a torná-los uma das mais populares formas narrativas do século XX²⁰.

Aizen inovou o mercado de quadrinhos no Brasil não apenas pela escolha da coleção, mas também pela publicação de edições com quadrinização de obras da literatura brasileira com excelente qualidade. A equipe de artistas que assume a empreitada revela experiência e qualidade artística, conferindo novo fôlego à

²⁰ BORGES, Renata Farhat; VERGUEIRO, Waldomiro. *Classics Illustrated: o legado de um projeto cultural*. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (orgs.). **Quadrinhos e Literatura: diálogos possíveis**. São Paulo: Criativo, 2014. p. 57-81.

produção quadrinística nacional. Cirne, Moya e Aizen (2002)²¹, ao mapearem o acervo da Biblioteca Nacional com suas obras de literatura em quadrinhos, revelam a riqueza e evolução dos títulos da série *Edição Maravilhosa* ao apresentar autores tanto do século XIX quanto contemporâneos.

A *Edição Maravilhosa* de agosto de 1950, em lugar de uma tradução da coleção original, apresenta a adaptação de *O Guarani*, de José de Alencar, pelo artista haitiano André Le Blanc, o primeiro de muitos outros números a apresentar obras da literatura nacional. Le Blanc tivera carreira de sucesso nos EUA, em sua formação teve a oportunidade de trabalhar como assistente de Will Eisner e, mais tarde, já naturalizado no Brasil, assumiu o trabalho artístico no projeto do amigo Aizen, dedicando-se a muitos números da *Edição Maravilhosa*. Além das aguadas, várias edições da coleção têm roteiro, diálogos e desenhos do artista.

Em seu auge, a *Edição Maravilhosa* esgotava-se rapidamente nas bancas, e a EBAL cresceu e ampliou seu parque gráfico ao publicar até 30 quadrinizações de obras literárias por ano, além das edições extras com história do Brasil. A qualidade das publicações evolui, a confecção gráfica dos exemplares passa a reproduzir com mais fidelidade o trabalho dos artistas e as capas, na coleção original pouco trabalhadas, aqui adquirem cor e qualidade artística. O momento de prosperidade gerou outra coleção, o *Álbum gigante*, edições especiais com quadrinização de obras clássicas. Alguns títulos chegaram a ser adotados em sala de aula, contribuindo para desfazer o preconceito contra os quadrinhos.

A equipe de artistas que compõem os trabalhos da coleção contou com os desenhistas André Le Blanc, José Geraldo, Gutemberg Monteiro, Álvaro de Moya, Marcelo Monteiro, Manuel Victor Filho. Cirne, Moya e Aizen (2002) destacam que os principais desenhistas dos romances literários não eram brasileiros natos – Le Blanc, haitiano; Ramón Llampayas, espanhol; Nico Rosso e Eugenio Colonnese, italianos –, mas haviam se radicado aqui e com suas experiências contribuem para o desenvolvimento da arte e criação de novos estilos e formas expressivas na produção nacional.

²¹ CIRNE, Moacy; MOYA, Álvaro de; D'ASSUNÇÃO, Otacílio; AIZEN, Naumim. **Literatura em quadrinhos no Brasil**: acervo da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

Em 1954, a *Edição Maravilhosa* passa a publicar a quadrinização de obras de autores contemporâneos que cediam os direitos de adaptação da obra para a EBAL. Anteriormente, os títulos aqui elaborados tomavam obras de domínio público, o que viabilizava economicamente a publicação (sem o custo do pagamento de direitos autorais). A centésima *Edição Maravilhosa* contempla a quadrinização de *Menino do Engenho*, ao que o próprio autor, José Lins do Rego, comenta:

Leio o meu próprio romance, Menino de engenho, com as figuras que Le Blanc idealizou e chego a me emocionar como se estivesse num universo alheio à minha criação. Sinto que a história pula das páginas com um vigor extraordinário. A caracterização que o ilustrador impôs à narrativa tem mesmo coração e alma (...) E o que mais me espantou na edição em quadrinhos do livro foi a escolha dos trechos decisivos da narrativa. O técnico que elaborou a solução das palavras atingiu o âmago da ficção e conseguiu uma redução de iluminura... Palavra e figura são a mesma coisa, na correnteza dos fatos que nos absorvem o interesse²².

Em todos os números publicados da coleção havia um texto de apresentação em que o editor dialogava com os leitores; ao final de cada clássico em quadrinhos, um texto recordava o objetivo da publicação:

As adaptações de romances ou obras clássicas para a Edição Maravilhosa e Álbum Gigante são apenas um *aperitivo*, um deleite para o leitor. Se você gostou, procure ler o próprio livro, adquirindo-o em qualquer livraria. E organize a sua biblioteca – que uma biblioteca é sinal de cultura e bom gosto²³.

A EBAL encerra a publicação regular da *Edição Maravilhosa* na década de 1960 devido ao alto custo das publicações: remuneração de autores ou herdeiros (direitos autorais das obras); trabalho de redatores, roteiristas, desenhistas e capistas; competição com custos relativamente baixos das revistas estrangeiras; retirada, pelo governo, do subsídio do papel de imprensa, aumentando o custo da produção e do preço final do gibi nas bancas, reduzindo o consumo pelos leitores. Esporadicamente lança alguma publicação ou reedição até final do século XX, como o título *Casa grande & senzala*, em trabalho minucioso e pesquisa de Ivan Wasth Rodrigues (desenhos em preto-e-branco para edição da EBAL em 1981 e republicação colorida em 2001). Outras publicações de literatura em quadrinhos são lançadas por uma ou outra editora, por vezes acompanhando o sucesso de outras produções culturais, como é o

²² Ibid., p. 58.

²³ Ibid., p. 72.

caso do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, simultaneamente presente com programa televisivo e revista infantil. Ziraldo, artista de sucesso com a *Turma do Pererê*, apresenta produção de quadrinhos e literatura adaptando suas histórias do *Menino Maluquinho*. Para Cirne, Moya e Aizen (2002), o período retrata uma espécie de lacuna na produção e publicação de histórias em quadrinhos baseadas em obras literárias:

[...] o universo editorial dos quadrinhos continua com essa lacuna – como continua com outras. Muitos romances foram adaptados nos últimos 50 anos, mas o gênero não existe mais. O próprio mercado dos quadrinhos está em crise. As publicações desaparecem das bancas, dando lugar a revista que trazem CDs interativos e outras mídias digitais modernas. Os quadrinhos estão morrendo? Talvez ainda seja prematuro afirmar isso, mas, certamente, passarão por uma transformação e extrapolarão os limites do papel²⁴.

Em estudo recente, Chinen, Vergueiro e Ramos (2014)²⁵ resgatam a história da literatura em quadrinhos no Brasil e reafirmam a lacuna apontada por Cirne, Moya e Aizen (2002) – entre os anos 1960 e 2000, há um distanciamento entre quadrinhos e literatura. Esse distanciamento ocorreu devido a inúmeros fatores, como desaparecimento das principais revistas dedicadas ao gênero, tentativas fracassadas de reedição de obras e desinteresse do público. Alguns projetos e coleções foram lançados no período, mas não perduraram: coleção *Clássicos Juvenis em Quadrinhos*, da Editora Pioneira, no final da década de 1960; coleção *Quadrinhos*, da editora L&PM (1980); *Classics Illustrated*, pela Editora Abril (1990-1992), versão nacional do relançamento da revista nos EUA, em que a Editora First Comics resgatava o sucesso da literatura em quadrinhos.

De acordo com Chinen, Vergueiro e Ramos (2014), a retomada das publicações do gênero no Brasil ocorre nos anos 2000, momento em que os recursos e as formas de veiculação dos quadrinhos já haviam passado por intensas transformações: era possível tratar de inúmeras temáticas, havia liberdade criativa e elaborações arrojadas na arte gráfica sequencial. Sob novo formato, as produções dessa fase recebem o nome de *graphic novel* e revelam a ênfase em obras autorais, caminho muito propício às publicações de títulos adaptados de obras literárias. Outro

²⁴ Ibid., p. 79.

²⁵ CHINEN, Nobu; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Literatura em quadrinhos no Brasil: uma área em expansão. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (orgs.). **Quadrinhos e literatura**: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo / Observatório de Histórias em Quadrinhos da ECA-USP, 2014. p. 11-36.

fator relevante é a venda desse formato de publicação em livraria, de maneira a alcançar o público adulto, além de agregar mais valor à produção.

As leis de incentivo à cultura no país (Lei 7505/86, conhecida como Lei Sarney; Lei 8313/91, denominada Lei Rouanet) colaboraram com o desenvolvimento da arte e investimentos em sua produção, uma vez que:

[...] projetos apresentados (e aprovados por) a diversas instituições de apoio à cultura ou beneficiários da legislação de renúncia fiscal passaram a vir a público, ampliando o espectro de publicações de quadrinhos beneficiadas por financiamento direto.

Essa é uma tendência e um filão que absolutamente ainda não se esgotou, tendo possibilitado que muitas obras quadrinísticas de qualidade fossem publicadas. E, nesse caso, como parece até evidente, a ligação entre quadrinhos e literatura foi um dos primeiros elementos a ser considerado no financiamento cultural, podendo-se identificar certa concentração nesse tipo de projetos (CHINEN; VERGUEIRO; RAMOS, 2014, p. 26).

A oportunidade de financiamento possibilitou a realização de interessantes projetos destacados pelos pesquisadores, tal como *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, transposto para os quadrinhos pelo artista Miguel Falcão e publicado em 2005 pela Editora Massangana (integrante da Fundação Joaquim Nabuco, de Recife); os dois volumes de *Domínio Público: Literatura em Quadrinhos*, do coletivo Ragú (2006), com apoio do Governo de Pernambuco.

É a partir de 2006 que o mercado da literatura em quadrinhos se expande notoriamente, o que está diretamente relacionado a um dos programas instituído pelo governo para atender necessidades da educação. Criado em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo criar e ampliar os acervos de bibliotecas escolares e contribuir, dessa maneira, com a formação de crianças e jovens pelo contato com produções culturais variadas e o desenvolvimento de hábitos de leitura. A cada ano, o programa lança um edital em que são indicados o público a ser atendido (ciclos do Ensino Fundamental e Médio) e os gêneros requisitados para composição dos acervos, a princípio, obras literárias. Essas listas passam a indicar a possibilidade de composição dos acervos com títulos de literatura adaptada em quadrinhos, atendendo a questões apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), os documentos que regem e orientam a educação no país apontam para a necessidade de estudo e

apropriação pelos estudantes da diversidade de linguagens e manifestações artísticas (artigo 3º, item II; artigo 36º, parágrafo 1º). Ensino Fundamental e Médio passam a contar com um repertório de leituras e experiências estéticas que engloba as histórias em quadrinhos. No entanto, como afirma Vergueiro e Ramos (2009, p. 10), estas só foram oficialmente incluídas como objeto de leitura e estudo em sala de aula a partir da elaboração dos PCNs, em 1997, com a “releitura de práticas pedagógicas” e a proposição de um “novo referencial” para a educação básica.

A referência aos quadrinhos em sala de aula é apresentada no PCN de Arte para o Ensino Fundamental II, com enfoque na leitura de textos visuais (competência na leitura de histórias em quadrinhos, publicidade, desenho animado, fotografia...), enquanto ocorre em mais de um objetivo no PCN de Língua Portuguesa, atrelado ao conceito de gênero textual. No trabalho com a língua materna, os quadrinhos são considerados como objeto que propicia o desenvolvimento da leitura crítica (charges e tiras) e ainda como forma de adquirir e aperfeiçoar habilidades da linguagem escrita. No PCN do Ensino Médio (2008) para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as histórias em quadrinhos permanecem como objeto que proporciona o desenvolvimento da leitura crítica, desde que, neste nível de ensino, seja promovida a leitura aprofundada do gênero para perceber de forma detalhada os recursos visuais presentes no texto. Além dos PCNs, os quadrinhos comparecem em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em concursos vestibulares para verificação do domínio da leitura em diversas linguagens.

O panorama apresentado por Vergueiro e Ramos (2009) nos leva a compreender a retomada das publicações de literatura em quadrinhos associada aos documentos oficiais que ditam os parâmetros da educação básica, a consequente valorização da diversidade cultural e artística e sua presença em sala de aula, uma nova visão sobre a leitura e o trabalho com diferentes linguagens, bem como a criação de programa que viabilize recursos materiais no ambiente escolar para a promoção dessas leituras. O PNBE engloba todas essas questões e sua proposta geral, apresentada no *site* oficial do MEC, junto aos critérios indicados à Secretaria de Educação Básica para escolha dos títulos, corrobora a análise dos pesquisadores:

A escolha [dos títulos] se pautava no edital de licitação, publicado em 9 de fevereiro de 2006. Embora não constasse o critério de seleção a ser utilizado pela Secretaria de Educação Básica, constava textualmente o interesse em

quadrinhos entre os diferentes gêneros literários listados (poesia, conto, crônica, teatro, romance, etc.). O item 5º dizia que o edital previa a compra de: *livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas para o público jovem* (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 17).

Os acervos são compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal adaptadas ao público da educação infantil e séries/anos iniciais do ensino fundamental²⁶.

Os autores avaliam que o texto de apresentação do programa sugere uma visão do governo sobre os quadrinhos como um gênero literário, o que é um equívoco. Ramos (2014) chama a atenção para esse aspecto como sendo uma maneira de legitimar a leitura, antes recusada devido a preconceitos, dos quadrinhos na escola; seria a criação de um rótulo socialmente aceito e academicamente prestigiado para justificar a presença das histórias em quadrinhos na escola, além de evidenciar o desconhecimento da arte.

Histórias em quadrinhos são arte autônoma e não devem ser confundidas ou consideradas como um gênero pertencente à literatura. Nas palavras do pesquisador, “quadrinhos são quadrinhos”, “e, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”; “há muitos pontos comuns com a literatura [...] assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens” (RAMOS, 2014, p. 17).

Vergueiro e Ramos (2009, p. 37) também apontam para a necessidade de desconstrução dessa visão equivocada e resgatam o entendimento de vários estudiosos sobre a autonomia da arte sequencial – Cirne (1977, 2000), Will Eisner (1989), Daniele Barbieri (1998), todos apresentam os quadrinhos como arte com recursos próprios de linguagem.

O edital do PNBE abre a possibilidade da aquisição pela Secretaria de Educação Básica de obras clássicas da literatura universal em quadrinhos para todas as escolas no país, o que incentivou as editoras a investirem no gênero. Mesmo editoras que nunca haviam publicado histórias em quadrinhos decidem atender a essa demanda, pois a escolha de um título para compor a lista do governo é garantia de

²⁶ PNBE / MEC. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-18.

excelente retorno do investimento. A mobilização do mercado editorial gera um grande número de publicações ao ponto de um mesmo texto clássico receber várias adaptações em um curto período: é o caso de textos de Machado de Assis, como *O alienista*, com quatro adaptações quadrinísticas entre 2006 e 2008.

A investigação de Vergueiro e Ramos (2009) apresenta uma análise das listas do PNBE entre os anos 2007 e 2009, o que permitiu aos estudiosos verificar um aumento no número de histórias em quadrinhos selecionadas para o acervo. Em 2009, ainda que a porcentagem seja menor, em números absolutos há mais títulos de quadrinhos no acervo geral devido à inclusão de títulos no acervo do Ensino Médio, como bem se observa no quadro 3 que elaboramos a seguir:

Quadro 3 – Relação de obras em quadrinhos na composição do acervo PNBE (2007 – 2009).

ANO	HQ NO ACERVO	TÍTULOS SELECIONADOS
Ensino Fundamental		
Acervo 2007	4,5% do total	Asterix e Cleópatra (René Goscinny & Albert Uderzo / Record)
		A metamorfose (Peter Kuper / Conrad)
225 obras	10 títulos	Na prisão (Kazuichi Hanawa / Conrad)
		Níquel náusea – nem tudo que balança cai (Fernando Gonsales / Devir)
		O nome do jogo (Will Eisner / Devir)
		Pau pra toda obra (Gilmar / Devir)
		Dom Quixote em quadrinhos (Caco Galhardo / Peirópolis)
		Santô e os pais da aviação: a jornada de Santos-Dumont e de outros homens que queriam voar (Spacca / Cia das Letras)
		Toda Mafalda: da primeira à última tira (Quino / Martins Fontes)
Ensino Fundamental		
Acervo 2008	7% do total	A Turma do Xaxado, volume 2 (Antonio Cedraz Estúdio e Editora Cedraz)
		Courtney Crumrin & as criaturas da noite (Ted Naifeh / Devir)
100 obras	7 títulos	Mitos gregos: o voo de Ícaro e outras lendas (Marcia Williams / Ática)
		Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda (Marcia Williams / Ática)
		Os Lusíadas em quadrinhos (Fido Nesti / Peirópolis)
		25 anos do Menino Maluquinho (Ziraldo / Globo)
		Pequeno Vampiro vai à escola (Joann Sfar / Jorge Zahar)
Ensino Fundamental		
Acervo 2009	5% do total	A história do mundo em quadrinhos: a Europa Medieval e os invasores do Oriente (Larry Gonick / Agir)
		Oliver Twist (John Malam / Companhia Editora Nacional)
300 obras	21 títulos	Luluzinha vai às compras (Marge / Devir)
		Níquel Náusea – tédio no chiqueiro (Fernando Gonsales / Devir)
para EF		Suriá, a garota do circo (Laerte / Devir)
		A turma do Pererê: as manias do Tininim (Ziraldo / Globo)
		Maluquinho por Arte: histórias em que a turma pinta e borda (Ziraldo / Globo)
		O beijo no asfalto: graphic novel (Arnaldo Branco e Gabriel Góes / Nova Fronteira)

300 obras para EM	Asterix e a volta às aulas (Goscinny & Uderzo / Record)
	Asterix nos jogos olímpicos (Goscinny & Uderzo / Record)
	D João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) (Lilia Moritz Schwarcz e Spacca / Cia das Letras).
	A volta da Graúna (Henfil / Geração de Comunicação Integrada).
	Deus segundo Laerte (Laerte / Olho d'Água)
	10 pãezinhos: meu coração não sei por quê. (Fábio Moon e Gabriel Bá / Via Lettera)
	Triste fim de Policarpo Quaresma (Lailson de Holanda Cavalcanti / IBEP, Companhia Editora Nacional)

Ensino Médio

O alienista (Fábio Moon e Gabriel Bá / Agir)
 Domínio público: literatura em quadrinhos (Vários autores / Difusão Cultural do Livro)
 A força da vida (Will Eisner / Devir)
 O sonhador: uma história sobre os primórdios das revistas em quadrinhos (Will Eisner / Devir)
 Um contrato com Deus e outras histórias de cortiço (Eisner / Devir)
 Irmãos pretos (Hannes Binder e Isa Tetzner / Edições SM)

Fonte: a autora.

Observa-se que as primeiras listas do PNBE continham títulos de quadrinhos somente para o Ensino Fundamental, fato que evidencia o antigo preconceito de que quadrinhos é leitura apenas para crianças. Já o acervo de 2009 contempla os dois níveis da educação básica com histórias em quadrinhos, o que, segundo Vergueiro e Ramos (2009), indica o início de uma mudança na perspectiva sobre a leitura da arte sequencial. Contudo, os pesquisadores concluem que muitas outras mudanças se fazem necessárias, pois a problemática engloba outras questões: tempo escasso dos professores para dedicação a novos projetos e estudos; formação e aperfeiçoamento de professores; imposição do uso de livros didáticos, com um modelo de ser professor e ser estudante nas escolas públicas; dificuldades em lidar com materiais diferenciados e, até mesmo, com o acervo do PNBE. Em se tratando de obras em quadrinhos, há a dificuldade em lidar com um material e linguagem pouco conhecidos, não ocorrendo, muitas vezes, o trabalho com a especificidade e riqueza expressiva de sua linguagem. Como já apontado no início de nossa pesquisa, há a necessidade de uma “alfabetização na linguagem dos quadrinhos” (VERGUEIRO, 2008, p. 31).

O conhecimento da especificidade da linguagem quadrinística permitirá ao professor construir também outra visão da leitura e do leitor, proporcionando um trabalho mais efetivo com a ludicidade das obras, com as relações entre signos verbais e visuais e uma diversificação das práticas de leitura na escola.

Em conclusão sobre a recente explosão de adaptações de literatura em quadrinhos no mercado brasileiro, Chinen, Vergueiro e Ramos (2014, p. 30) destacam que o fenômeno comercial se sustenta da visão de que o gênero é “uma ponte mais atraente para o incentivo ao conteúdo literário”. Nota-se a elaboração de obras de excelente trabalho artístico, mas, equivocadamente, editores e programas governamentais ainda colocam os quadrinhos “como um meio de leitura, e não uma leitura per se”, apoiando-se na referência à literatura “para validar produções quadrinísticas, como se estas ainda carecessem de valor próprio”.

Explorar as relações entre quadrinhos e as várias artes, como a literatura, a pintura, o cinema e o teatro, evidentemente pode render um trabalho enriquecedor com a linguagem, desde que este seja realizado a partir de uma perspectiva que tenha em foco a autonomia e valor da arte quadrinística, independente de qualquer outra forma de arte. Sob esse ponto de vista, a leitura de quadrinhos, prática singular e repleta de possibilidades no diálogo entre arte, imagens e palavras com o leitor, assume sua plenitude. As reflexões de Barroso (2013)²⁷ acerca das relações entre literatura e quadrinhos seguem esse caminho:

O fenômeno quadrinístico do século XX, qual seja a criação e o avanço de uma manifestação gráfico-literária desenhada, impressa e reproduzida em grande escala, lida e popularizada por milhões de leitores das mais diversas classes sociais, é, por um lado, algo que já foi abordado e estudado à exaustão. Que o digam Umberto Eco, Ariel Dorfman e Armand Mattelart, Sonia Bibe Luyten e outros. Por outro lado, pensar os quadrinhos como manifestação artística, nivelá-los com a literatura e inseri-los dentro da própria história da arte e, ainda, encontrar e definir escolas, seus gêneros e sua poetização, bem como suas relações com as outras manifestações artísticas, são tarefas ainda por serem feitas. A hipótese de nivelá-los chega mesmo a ser polêmica. Todavia, os pontos em comum entre essas duas artes são muitos. A história em quadrinhos é uma linguagem que pode conter uma imensa gama de simbologia, ditada pela arte, pelo ritmo, pela estrutura narrativa, pela temática e, claro, por suas especificidades. A principal delas, a nosso ver, é a forma como se dá o relacionamento entre autor e leitor, sendo, este último não somente leitor, um coadjuvante, mas um coautor.

Com o objetivo de compreender a formação de leitores e as contribuições da leitura de literatura em quadrinhos, investigamos em nossa pesquisa as relações entre o leitor e a arte dos quadrinhos. Dessa maneira, passamos ao estudo das estratégias do leitor e caracterização da atividade leitora.

²⁷ BARROSO, Fabiano Azevedo. Quadrinizar a literatura ou literaturizar o quadrinho? In: GUERINI, Andreia; BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro (orgs.). **Pescando imagens com rede textual**: HQ como tradução. São Paulo: Peirópolis, 2013. p. 88-105.

1.3. Aspectos cognitivos da leitura e recepção da obra: leitor, palavra e imagem

Nossa abordagem da leitura tomará como um dos subsídios teóricos o estudo de Kleiman (2013) em seu *Texto & leitor*²⁸. As reflexões estão fundadas na teoria cognitiva da compreensão e têm como objetivo compreender mecanismos, estratégias e elementos que constituem o processo de leitura e as relações entre autor, obra e leitor, aspectos de suma importância na elaboração de estratégias para a formação de leitores. A proposta em nosso trabalho é considerar os pressupostos teóricos de Kleiman e traçar um paralelo com a leitura das histórias em quadrinhos.

A pesquisadora inicia sua abordagem à atividade leitora destacando a importância do conhecimento prévio do leitor, conhecimento este requisitado na construção de sentido do texto. O conhecimento prévio engloba conhecimento linguístico (papel central no processamento do texto), conhecimento textual (relacionado a expectativas quanto ao texto) e de mundo, que pode ser enciclopédico e ativo (estruturado e parcial). O conhecimento ativo é responsável por uma grande economia na comunicação, uma vez que permite que aspectos típicos de uma situação permaneçam implícitos: “o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de *esquema*” (Kleiman, 2013, p. 26). O esquema contribui na elaboração de nossas expectativas e na atividade leitora determina as expectativas do leitor no contato com a obra.

Quando falta um elemento do conhecimento prévio para compreensão do texto, outros mecanismos ou elementos são acionados numa estratégia compensatória para possibilitar a construção de sentido. Para compreender um texto, em sua atividade leitora, o indivíduo mobiliza a:

[...] interação de diversos tipos de conhecimento. Quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas (KLEIMAN, 2013, p. 18).

²⁸ KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

Na abordagem à leitura de histórias em quadrinhos, questionamos: quais conhecimentos prévios o leitor aciona para construir os sentidos da obra? Se há comparação com outras experiências de leitura de quadrinhos, haverá percepção das semelhanças e diferenças entre quadrinhos e literatura em quadrinhos? Existirá percepção da mistura de linguagens? Qual é o esquema que os alunos, jovens leitores em formação, detêm sobre histórias em quadrinhos? Quais são suas expectativas?

Na leitura de todo e qualquer texto, é imprescindível que o leitor faça inferências para “relacionar partes discretas do texto num todo coerente” e, para tanto, ele aciona o conhecimento prévio, principalmente aquele que diz respeito ao assunto do texto lido (conhecimento de mundo acionado pelos tens lexicais do texto). Segundo Kleiman (2013, p. 29), esse tipo de inferência “é um processo inconsciente do leitor proficiente”. Há pesquisas e experiências que “mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente”.

Kleiman chama a atenção para o conhecimento mutuamente partilhado (elementos típicos da cultura) como elemento essencial para dar coerência e sentido à mensagem. O conhecimento e o esquema partilhado entre os interlocutores envolvidos numa situação de comunicação – em nosso caso, autor e leitor mediados pela obra, objeto impresso – determinam a escolha dos elementos a compor uma mensagem. Na constituição das histórias em quadrinhos, o procedimento é o mesmo e engloba tanto os signos verbais quanto os signos visuais (imagens, cores, traços), num conjunto orquestrado com caráter artístico. No caso da literatura em quadrinhos, essas relações e escolhas são ainda mais complexas e dependem do diálogo do artista com a obra literária e sua poeticidade: as escolhas definem a adaptação, portam uma leitura da obra, contribuem para a constituição do fazer artístico dos quadrinhos, revelam uma visão de mundo e possíveis diálogos com os leitores.

A leitura, como ato individual e único de cada leitor, pode ser determinada pelos objetivos específicos de cada leitor, e o processamento de nossa memória também se modifica na presença ou ausência desses objetivos. A pesquisadora coloca como primeiro objetivo a reger a atividade leitora e muitas outras atividades humanas a busca pelo sentido, a compreensão. Esse esforço na busca pela coerência do texto é inconsciente e ativa o conhecimento prévio do leitor. Além do conhecimento prévio, o leitor busca na forma do texto aspectos que auxiliem na determinação do

objetivo da leitura: a “apreensão rápida da informação visual” (KLEIMAN, 2013, p. 36) do texto contribui na elaboração de expectativas, ativa o conhecimento prévio e ainda captura elementos que podem servir de apoio à compreensão do texto. O objetivo geral de ler um jornal será diferente daquele na leitura de uma receita culinária, um manual, uma carta, um romance, uma história ilustrada; o formato do texto apreendido numa avistada (*scanning*) auxilia na definição desse objetivo pelo leitor. Como destaca Kleiman (2013, p. 36):

Essas diferentes leituras, porém, residem apenas nas diferenças entre mecanismos mais superficiais do processamento visual. Estes são necessários ao processamento, já que é através do olho que o input gráfico é percebido, mas uma vez que a imagem é apreendida, ela passa pelos processos analíticos próprios da procura de significado, que são comuns a qualquer leitura.

Depreende-se dessa observação que o contexto escolar não favorece que o aluno delineie objetivos específicos para sua leitura, pois aí não são, geralmente, valorizadas as práticas sociais de leitura e escrita: leio para quê? Por quê? Escrevo para quem? Para quê? As questões aqui enumeradas apontam para a falta de interlocução na proposição de atividades de leitura e de escrita, tornando as práticas escolares como um uso artificial da língua, distanciado dos usos reais. Verifica-se, portanto, a necessidade de ressignificar a leitura e a escrita na escola por meio do resgate e da valorização de seus papéis sociais.

Notoriamente, a capacidade do leitor em estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, “isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (KLEIMAN, 2013, p. 37). Ao longo do tempo, o leitor desenvolve também o conhecimento metacognitivo, sendo capaz de avaliar e de refletir sobre o próprio conhecimento.

Mecanismos de processamento visual auxiliam na decisão das estratégias de leitura de um dado texto – percepção do contexto, assunto, gênero textual, linguagem. Todos os elementos da percepção contribuem para a formulação das expectativas e hipóteses e o acionamento de conhecimentos prévios, de acordo com as experiências de cada indivíduo. Ainda que existam diferentes maneiras de ler, Kleiman alerta para o fato de que a leitura é um processo único, mas com diversos caminhos possíveis para alcançar o objetivo.

Vários processos de leitura são ativados simultaneamente, mas alguns são determinados pelo tipo de texto. No caso da leitura de histórias em quadrinhos, o movimento do olhar acompanha os quadros da esquerda para a direita, no sentido horizontal; dentro dos quadros, havendo balões, a sequência de leitura ocorre do mais alto para o mais baixo (sentido vertical da leitura). Todos esses movimentos de leitura, acompanhados da comparação entre uma cena e sua antecessora – semelhanças e diferenças – é que contribuem para a unidade e sentido da história e seu desenvolvimento no tempo e no espaço.

A ação do leitor e suas estratégias variam de acordo com o tipo de texto: para Kleiman, há textos considerados previsíveis (bula, receita, notícia) e outros imprevisíveis (textos literários, expressão artística da linguagem). Podemos considerar os quadrinhos na categoria de texto imprevisível, pois há a criação artística e a construção narrativa que pode operar nessa imprevisibilidade. No caso das tirinhas (tiras cômicas), charges e cartuns, tal aspecto comparece de maneira intensificada, condensada: em uma única cena ou numa sequência de três quadrinhos o leitor formula uma hipótese, baseado em seus conhecimentos e visão da ordem natural das coisas, mas no desfecho ele é surpreendido, o que pode levar ao riso e/ou à reflexão e crítica de uma dada situação.

O conjunto de aspectos apresentados leva à ideia de texto como um produto inacabado, pois há necessidade de que o leitor, ativando seus conhecimentos, elaborando hipóteses e as testando, construa sentidos, isto é, interaja com o texto. As pistas intra e extratextuais são necessárias para formular hipóteses e inferências, elementos contribuintes na construção de sentidos e coesão do texto. As hipóteses do leitor predizem conteúdos e também estruturas lexicais, e podem ser formuladas a partir tanto do conhecimento prévio como de elementos formais do texto, com alto grau de informatividade (título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações). Ao investigar o papel das hipóteses no processo de leitura e compreensão de textos, Kleiman realizou experiências com uso de protocolo verbal (leitor verbaliza pensamentos e impressões enquanto lê o texto) e constatou que

[...] é através da formulação de predições que a tarefa de análise se torna viável, pois ela é extremamente difícil para quem está acostumado a considerar as palavras do texto como elementos discretos na sentença. [...] o fato de iniciar a leitura com uma indagação já é vantajoso e pode ajudar a compreender o texto.

Ao levantar hipóteses, o leitor terá, necessariamente, que postular conteúdos e uma estruturação para esses conteúdos, isto é, terá que imaginar temas e subtemas (KLEIMAN, 2013, p. 44-45).

Em consequência, a leitura é verificação de hipóteses – refutar, confirmar, revisar – estratégias necessárias à compreensão do texto. Estando no controle consciente de seu processo de leitura e compreensão – autoindagar, autocorrigir –, o leitor desenvolve estratégias metacognitivas.

A busca pelo sentido ou coesão – conjunto de elementos que formam ligações no texto – é empreendida pelo leitor num processo que gera o significado global da matéria lida. A condução da leitura envolve administrar e estabelecer relações entre elementos do texto, conhecimentos e esquemas num procedimento de síntese regido pelo princípio de parcimônia (KLEIMAN, 2013, p. 54-55): o leitor reduz ao mínimo essencial personagens, ações, cenas, fatos, informações diversas encontradas ao longo do processo de leitura. A seleção dos elementos essenciais para construção de um contexto adequado à compreensão do texto é um processo inferencial inconsciente, portanto constitui uma estratégia cognitiva da leitura. Essencial na construção do sentido e coerência do texto, essa estratégia conduz os comportamentos automáticos do leitor.

As estratégias cognitivas de leitura são orientadas não somente pelo princípio de parcimônia, mas também pelo princípio de canonicidade, e este remete à ordem natural dos elementos em uma dada realidade ou texto. Se esses elementos se organizam de acordo com a ordem natural, esperada (linearidade), as inferências surgem automaticamente; por outro lado, se os elementos no texto não atendem a essa expectativa (não linear), há necessidade de desautomatizar as inferências para alcançar a compreensão. A regra da linearidade (ou máxima de antecendência) orienta as estratégias do leitor na construção dos laços coesivos do texto. Em síntese:

A apreensão da linha temática e a construção de laços coesivos entre elementos descontínuos no texto tornam-se possíveis graças ao conjunto de regras orientadas pelos princípios de coerência temática, de parcimônia, de relevância, de canonicidade. [...] É um processo de nível cognitivo, que funciona sem o nosso controle consciente quando o texto atende às nossas expectativas; já quando o texto não corresponde às expectativas e crenças, quando ele é inesperado, é necessário, às vezes, que o leitor faça a monitoração consciente e a desautomatização de suas estratégias cognitivas para assim compreendê-lo (KLEIMAN, 2013, p. 65).

Considerando esses conceitos e reflexões, podemos afirmar que todo texto com caráter artístico (incluindo-se aqui as histórias em quadrinhos) convoca o leitor a participar da construção de sentidos de maneira ativa e consciente, uma vez que sua lógica não é atender a canonicidade/linearidade, mas, como todo objeto fruto de processo criativo, mostrar-se inovador, surpreendente. O leitor, então, precisa desautomatizar seus processos de leitura na interação com cada nova obra – cada uma será uma experiência de leitura, bem como nova experiência estética.

Kleiman complementa sua investigação sobre leitura, texto e leitor apresentando algumas considerações sobre a interação autor – obra – leitor. O caráter interacional da leitura tornou-se evidente já na abordagem dos mecanismos e das estratégias do leitor em busca do sentido do texto. O autor constrói o texto deixando pistas para a compreensão e elementos que garantam a adesão do leitor. Ambos os elementos constituem também marcas de autoria da obra. A percepção do leitor a respeito dessas marcas e pistas no texto é apontado por Kleiman como exercício essencial para a leitura crítica do texto.

Os conceitos e as reflexões que encontramos nos estudos de Kleiman, porque indicam a participação do leitor na construção do sentido da obra, demonstram o papel do leitor em seu movimento de leitura efetiva dos textos: decodificar, compreender, estabelecer relações, refletir, criticar, enfim, apropriar-se do texto e de seu universo de significados.

Passamos, dessa maneira, aos aspectos da estética da recepção. Conhecida também como teoria da recepção, surgiu na década de 1960 com os estudos de Jauss e Iser, tendo por princípio a ideia de que o texto é parte do processo de conhecimento, e não uma entidade autônoma, isolada, independente do leitor. A teoria traz a perspectiva do leitor como coprodutor do texto. A leitura do texto literário e qualquer produção artística com sua multiplicidade de imagens, metáforas, significados e signos possibilita a singularidade de seus sentidos, o que nos permite afirmar que também são singulares os leitores e as leituras que a obra disponibiliza a cada um em sua interação. Tal visão de leitura, do leitor e de sua interação com o texto alinha-se com o sentido que Kleiman (2013) imprime ao leitor e à leitura: ato individual, percursos individuais, cada leitor ativando estratégias, elaborando e testando hipóteses por meio de esquemas, experiências e conhecimentos prévios.

Em estudos recentes sobre letramento, Glowacki (2007)²⁹ ressalta esse papel do leitor na interação com as obras e na busca de seu sentido, aspecto para o qual muitas vezes escola e professores não atribuem a devida importância. A consideração de aspectos da recepção dos textos permitiria a diversificação das estratégias na formação de leitores, atitude vista pela pesquisadora como imprescindível no trato com textos literários e a multiplicidade de caminhos que estes oferecem ao leitor.

A abertura de uma obra (leitura e releitura) permite que ela continue viva, e quem lhe dá essa chama eterna é o leitor. O leitor 'salva' a obra literária sempre que a ressignifica mediante uma interpretação única e singular. Nesse instante, o leitor será co-produtor de seu significado. [...]

A leitura implica aprendizagem e, ao mesmo tempo em que ler é pensar o pensamento do outro, também é possibilidade de adentrar em épocas distintas e compartilhar o universo da alteridade ali presente. É um perder-se no texto para depois se encontrar. Abre-se, assim, um portal de possibilidades para a formação do estudante/leitor. Quando ocorre a apropriação do texto por parte do leitor, ocorre quase uma ritualística: o leitor apropria-se do sentido do texto e apaixona-se pela leitura (GLOWACKI, 2007, p. 265-266).

Em seu *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*, Lima (1979) apresenta uma introdução aos textos de Iser e Jauss, por ele traduzidos, evidenciando o papel do leitor na interpretação de sentidos do texto, além de ressaltar que os teóricos aqui anunciados partem de uma reflexão sobre as interações humanas para investigar e analisar as relações autor – obra – leitor:

O próprio do texto literário é concentrar-se nos vazios comuns a todas as relações humanas, explorá-los, torná-los sistemáticos. Diante do texto ficcional, o leitor é forçosamente convidado a se comportar como um estrangeiro, que a todo instante se pergunta se a formação de sentido que está fazendo é adequada à leitura que está cumprindo. Só mediante esta condição, dirá Iser, a assimetria entre texto e leitor poderá dar lugar 'ao campo comum de uma situação' comunicacional (LIMA, 1979, p. 24).

Lima apresenta e traduz os principais textos dos teóricos da estética da recepção, relaciona-os e diferencia, a partir da ideia acima apresentada, os percursos assumidos por cada um. Dentro do sistema de vazios e indeterminações próprio do texto ficcional, Iser defende a existência de complexos de controle como elementos que orientam a comunicação. Estes seriam responsáveis por levar o leitor a ativar o mecanismo de elaboração e confirmação de expectativas e hipóteses, servindo,

²⁹ GLOWACKI, Rosemari. Estética da recepção: a singularidade do leitor e seu papel de co-produtor do texto. In: SCHOLZE, lia; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), MEC, 2007. p. 255-271.

simultaneamente: como um conjunto de pistas que direcionam o leitor nas possibilidades de interpretação da mensagem; como convite para o leitor ingressar no texto e com ele interagir (o ‘estrangeiro’, um mundo ‘estranho’ a ser compreendido, gerando novas experiências). O que poderia ser visto como uma forma de imposição do texto (pistas e marcas do autor no texto), ou forma de expulsão do leitor ficando o texto como entidade autônoma, é defendido por Iser como uma exigência para que o leitor participe intensamente da constituição dos sentidos, pois os complexos de controle do texto ficcional dependem do processo de comunicação: por não oferecer respostas objetivas, esses complexos necessitam de estratégias, como estabelecer relações, preencher vazios, confirmar, refutar e reelaborar hipóteses e expectativas, o que torna imprescindível a ação do leitor. A concepção da textualidade literária assim formulada por Iser não refuta as ideias de Jauss em sua investigação sobre a recepção dos textos, no entanto, como observa Lima (1979, p. 25), os percursos e enfoques dos teóricos são diferentes:

Na verdade, as posições de Jauss e Iser não são, nem nunca foram, totalmente homólogas. Ao passo que Jauss está interessado na recepção da obra, na maneira como ela é (ou deveria ser) recebida, Iser concentra-se no efeito (*Wirkung*) que causa, o que vale dizer, na ponte que se estabelece entre um texto possuidor de tais propriedade – o texto literário, com sua ênfase nos vazios, dotado pois de um horizonte aberto – e o leitor. Com o primeiro, pensa-se de imediato no receptor, com o segundo, ele só se cogita mediatamente. [...] A teorização de Jauss antes converge para a caracterização da experiência estética, com suas três categorias básicas – *poiesis*, *aisthesis*, *catharsis* – das quais as duas últimas concernem à atividade do leitor, enquanto a primeira já é definida em termos de um autor em função de leitor (LIMA, 1979, p. 25).

Em nossa investigação, centrada na figura do leitor, tomamos como referência os conceitos e as reflexões de Jauss. Em busca da caracterização da experiência estética (centrada no texto literário, mas pertinente a toda leitura de objetos artísticos), o teórico argumenta acerca da práxis estética nas três funções ou atividades básicas que constituem o fazer artístico: atividade produtiva (*poiesis*), receptiva (*aisthesis*) e comunicativa (*katharsis*). O prazer estético, visto como orientação fundamentadora da experiência de leitura de uma obra, é, segundo Jauss, muitas vezes negligenciado, e este fato seria responsável por uma crítica que distorce e limita o conhecimento sobre uma obra de arte e seus efeitos na leitura em vários tempos. Assim afirma o teórico:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu

autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. Disso resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. Ou seja, de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instancias de efeito e recepção³⁰.

Ao considerar a experiência estética, somos levados a observar ambos os horizontes apontados pelo teórico – o universo interno ao texto e o universo externo, constituído pelo repertório do leitor, com seus desejos, experiências e expectativas. É a partir da observação da interação entre esses dois universos ou horizontes que podemos conceber a experiência estética e a recepção da obra, como argumenta Jauss:

Para a análise da experiência do leitor ou da 'sociedade de leitores' de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor. Ou seja, entre o *efeito*, como momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. Isto é necessário a fim de se discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e para se saber se, nisso, se produz um momento de nova significação³¹.

De maneira mais ampla, as reflexões de Jauss incluem as produções da indústria cultural e a questão da arte convertida em mercadoria, situação na qual o teórico aponta a arte monádica como a única com força e caráter reflexivo capaz de “romper com a aparência do contexto geral de enfeitamento” (JAUSS, 1979, p. 56). Problematicando a questão, o autor defende:

O discurso pouco crítico sobre o 'caráter de mercadoria' da arte, mesmo sob as condições da sociedade industrial, não considera que, até mesmo os produtos da 'indústria da cultura', permanecem como mercadorias *sui generis*, cujo caráter permanente de arte é tão pouco compreendido pelas categorias de valor de uso e de mais-valia, quanto a sua circulação o é pela relação de oferta e procura. É só de modo parcial que a necessidade estética é manipulável, pois a produção e a reprodução da arte, mesmo sob as condições da sociedade industrial, não consegue determinar a recepção: a

³⁰ JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (seleção, coordenação e tradução). **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 46.

³¹ Ibidem, p. 49-50.

recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa, e, por isso, em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico³².

Conclui-se que nem mesmo questões de mercado e da indústria cultural podem determinar/limitar a recepção e a experiência estética proporcionada por uma obra de arte. Jauss sustenta essa perspectiva e lembra Brecht em sua avaliação sob o cinema e seus efeitos: todo o qualquer filme, na maneira como é veiculado e atingindo um grande círculo de destinatários, é uma mercadoria; no entanto, caso a visão se restrinja a esse aspecto, deixa-se de imaginar que essa maneira de ser lançado no mercado seja realmente uma vantagem para toda obra de arte.

A partir dessas reflexões iniciais sobre a recepção da obra de arte e os percursos tomados até então para compreender as relações entre texto e leitor, em um segundo momento(JAUSS, 1979)³³, o autor passa a investigar aspectos do prazer estético e as experiências da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* (produção, recepção e comunicação). Inicialmente, o autor explicita variações no entendimento da ideia de prazer e as relações que esses diversos sentidos atribuíam às relações entre leitor/espectador e os objetos de arte. Em nosso estudo, importa destacar as ideias relativas à função cognitiva do prazer estético, que se revela nos modos de efeitos da interação do leitor com a obra. A imaginação desempenha papel crucial na relação do leitor com o objeto de arte (aproximação, distanciamento, apropriação...):

[...] a atitude estética exige que o objeto distanciado não seja contemplado desinteressadamente, mas que seja co-produzido pelo fruidor à semelhança do que se passa no mundo imaginário, em que entramos como co-participantes – como objeto imaginário. Conforme mostrou Jean-Paul Sartre, em sua análise fenomenológica do imaginário, na experiência estética o ato de distanciamento é, ao mesmo tempo, um ato formador da consciência representante. A consciência imaginante deve negar o mundo dado dos objetos, para poder produzir, por meio de sua própria atividade e segundo os signos ou esquemas estéticos de um texto verbal, pictórico ou musical, a *Gestalt* linguística, pictórica ou musical do objeto estético irreal³⁴.

Para cada uma das três categorias fundamentais da fruição estética, Jauss atribui uma função de acordo com seus agentes e modo de operação. Na *poiesis*

³² Ibidem, p. 56-57

³³ JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (seleção, coordenação e tradução). **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63-82.

³⁴ Ibid., p. 75-76.

(produção / faculdade poética), encontramos o prazer ante a obra por nós elaborada, ou, na concepção de Hegel, resgatada por Jauss, a criação artística satisfaz a necessidade de “sentir-se em casa no mundo” (JAUSS, 1979, p. 80) ao reelaborar a dureza da realidade em forma de arte. Já a *aisthesis* (prazer estético da recepção) exerce o papel de reconhecimento na imitação (lógica aristotélica), isto é, o conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis. Finalmente, a *katharsis* (comunicação) configura-se como “aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique” (JAUSS, 1979, p. 80). Tais categorias e funções não se apresentam de maneira hierárquica, mas sim como funções autônomas que podem relacionar-se ou estabelecer uma sequência. Na recepção da obra de arte pelo leitor contemporâneo, Jauss ressalta, como outros teóricos, a multiplicidade de formas de recepção e(re)significação do texto, o que amplia, sobremaneira, as expectativas e horizontes formulados em sua concepção:

Quando o leitor contemporâneo ou as gerações posteriores receberem o texto, revelar-se-á o hiato quanto à *poiesis*, pois o autor não pode subordinar a recepção ao propósito com que compusera a obra: a obra realizada desdobra, na *aisthesis* e na interpretação sucessivas, uma multiplicidade de significados que, de muito, ultrapassa o horizonte de sua origem³⁵.

Nos meandros das relações entre leitor e texto, revisitamos a ideia de leitor/espectador como coprodutor da obra de arte, ideia confirmada pelo teórico na conversão da função de *aisthesis* em *poiesis* (JAUSS, 1979, p. 82):

[...] o observador pode considerar o objeto estético como incompleto, sair de sua atitude contemplativa e converter-se em co-criador da obra, à medida que conclui a concretização de sua forma e de seu significado.

Muitas vezes, o propósito mesmo da composição da obra de arte com seus vazios é requisitar do leitor essa participação conclusiva, em suas várias formas de realização (dentro do universo da obra, cada leitor, uma leitura).

Apresentamos aqui um breve apontamento sobre o que postula Zumthor (2007)³⁶ sobre a recepção do texto literário pelo leitor e a ideia de performance. Esta constitui um dos momentos da recepção, segundo o autor, um momento privilegiado

³⁵ Ibid., p. 81.

³⁶ ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2ª. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

em que o leitor/ouvinte recebe o texto, num dado contexto, imerso em sensações, sendo o corpo elemento importante na recepção e percepção do texto literário. Ainda que muitas vezes a ideia de performance surja vinculada à oralidade (poesia oral), o autor apresenta argumentos que nos fazem perceber a ideia de performance, mesmo em menor grau, quando na leitura silenciosa. A performance é possibilitada através da composição da obra e seu caráter estético, os quais nos levam à fruição. Na experiência estética, na fruição da obra e no intuito de modificar o leitor reside a performance: a presença do corpo, suporte da vida psíquica e meio de relação com o mundo, nas reações e sensações experimentadas na leitura do texto literário, como apontado por Jauss em sua abordagem sobre a *katharsis*. Zumthor (2007, p. 52) dialoga, portanto, com a estética da recepção, delimita sua perspectiva sobre a relação texto – leitor e contribui com uma cuidadosa reflexão sobre o caráter performático da leitura:

Não é menos verdade, no entanto, que toda leitura seja produtividade e que ela gere um prazer. Mas é preciso reintegrar, nesta ideia de produtividade, a percepção, o conjunto de percepções sensoriais. A recepção, eu o repito, se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É então e tão-somente que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal. Essa consideração deixa formalmente íntegra toda a teoria alemã da recepção, mas lhe acrescenta uma dimensão que lhe modifica o alcance e o sentido. Ela a aproxima, de algum modo, da ideia de catarse, proposta (em um contexto completamente diferente) por Aristóteles! Comunicar (não importa o quê: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação. Ora, quando se toca no essencial (como para aí tende o discurso poético... porque o essencial é estancar a hemorragia de energia vital que é o tempo para nós), nenhuma mudança pode deixar de ser concernente ao conjunto da sensorialidade do homem.

Ainda que os conceitos elaborados por Jauss e Iser não sejam em tudo homólogos, como observado por Lima (1979), consideram-se inúmeras aproximações entre conceitos elaborados por ambos na investigação sobre a recepção do texto literário e da arte, de maneira geral. Iser (s.d. *apud* Lima, 1979)³⁷ discute a interação do texto com o leitor considerando a assimetria existente entre estes na situação comunicativa, num paralelo com as relações interpessoais (percepções que cada interlocutor tem de si e do outro). Se na interação texto – leitor falta o contato face a

³⁷ ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (seleção, coordenação e tradução). **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

face entre os interlocutores para a confirmação da compreensão por meio da leitura das reações, nota-se que o recurso dos vazios e indeterminações convoca o leitor a construir os sentidos da obra para efetivação da comunicação. Como explicitamos anteriormente, o texto/obra utiliza-se de complexos de controle para conduzir e instigar o leitor em suas expectativas, hipóteses e elaboração de sentidos para a matéria lida. Portanto, os vazios, a indeterminação, a assimetria seriam responsáveis pela instauração do processo comunicativo entre texto e leitor.

Ao discutir e problematizar as ideias de Ingarden, Iser afirma que tais vazios e pontos de indeterminação, além de estabelecerem a situação comunicativa, caracterizam a obra de arte como um todo harmônico e polifônico, e aí reside o valor estético desses recursos, pois “quanto mais um texto refina a trama de seu objeto, o que significa a multiplicação das visões esquematizadas que o objeto do texto projeta, tanto mais se amplia a indeterminação” (s.d. *apud* Lima, 1979, p. 94). Iser, opondo-se a Ingarden, propõe considerar vazios e indeterminações não como lacunas a serem preenchidas, mas como pontos que indicam articulações do texto, pontos em que o leitor deve atuar para inter-relacionar esquemas a fim de formar o objeto imaginário. Assim:

[...] nos textos ficcionais, a conectabilidade interrompida pelos vazios torna-se variada. Eles abrem um número crescente de possibilidades, de modo que a combinação dos esquemas passa a exigir a decisão seletiva do leitor. [...] Se os vazios dos textos ficcionais os orientam contra o pano de fundo da linguagem pragmática, contribuindo para a desautomatização das expectativas habituais do leitor, então este precisa reformular para si o texto formulado, a fim de ser capaz de recebê-lo³⁸.

A concepção de leitura do objeto artístico como um processo que desautomatiza expectativas e atividade leitora do indivíduo é retomada nesse contexto para evidenciar o caráter dinâmico e interativo na recepção – ao desencadear o enfrentamento dos obstáculos e reformulação de estratégias para significar o objeto artístico, os vazios afirmam seu valor estético.

Na constituição do texto, os vazios sinalizam a “suspensão da conectabilidade entre os segmentos do texto” ao mesmo tempo em que “formam a condição de seu relacionamento” (s.d. *apud* Lima, 1979, p. 121). Iser afirma que esse traço do vazio se manifesta tanto na leitura de imagens quanto na leitura do texto ficcional, tal como se

³⁸ Ibid., p. 108-109.

vê na referência que o autor faz ao estudo de Balázs sobre a leitura de sequência de imagens no cinema, arte caracterizada também por cortes e vazios:

[...] mesmo a tomada mais relevante não é suficiente para dar à imagem toda a sua significação. [...] Em cada caso e inevitavelmente, a imagem recebe sua significação por efeito de sua colocação na série de associações (...), as imagens são por assim dizer carregadas de uma tendência para a significação, que se cumpre no momento em que entram em contato com outras imagens³⁹.

A observação faz-se extremamente relevante em nosso estudo, dado o caráter compositivo da arte sequencial.

Convém abordar, ainda que muito brevemente, alguns aspectos sobre a recepção e leitura de imagens e os processos e as estratégias que envolvem sua compreensão. Santaella e Nöth (1999) introduzem uma visão geral da semiótica da imagem, da qual exporemos alguns conceitos.

Os autores apresentam a imagem como signo primeiramente para discutir a percepção da imagem e da linguagem (discursiva), e, num segundo momento, para abordar as relações entre palavra e imagem integradas na mesma mensagem. Com relação à autonomia da imagem, Santaella e Nöth (1999, p. 43-44) discorrem sobre os postulados de alguns teóricos para afirmar que tanto os aspectos da autonomia quanto os de interdependência entre linguagem e imagem devem ser considerados, a observação e análise apontam para as diferenças de funcionamento de acordo com o contexto e a veiculação da mensagem. No entanto, os autores reiteram as conclusões de algumas pesquisas acerca da eficiência específica da imagem em comparação à linguagem:

[...] as imagens atuam mais fortemente de maneira afetivo-relacional, enquanto a linguagem apresenta mais fortemente efeitos cognitivo-conceituais (Janney & Arndt, 1994). Imagens fomentam atenção e motivação, são mais apropriadas à apresentação de informação espacial e facilitam, em certo grau, determinados processos de aprendizagem (Weidenmann 1988: 135-138). A eficácia emocional das imagens cresce com o grau de sua iconicidade (Reimund 1993)⁴⁰.

³⁹ Ibid., p. 122.

⁴⁰ SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**. Cognição, semiótica, mídia. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1999. p. 44.

Depreende-se dessas afirmações que a imagem desempenha um papel extremamente importante na fruição estética, dado o seu caráter afetivo-relacional. Seja ela imagem direta perceptível, seja imagem mental simples, isto é, atuando como percepção ou como imaginação, o seu potencial para fruição estética e aprendizagem na composição artística é notório. Mesmo na linguagem é possível observar esse aspecto, quando se colocam em questão a escrita e a visualidade: a poesia está mais próxima da visualidade e da música do que da linguagem verbal (SANTAELLA; NÖTH, 1999, p. 69).

A imagem interpretada como um signo autônomo, isto é, “unidade de percepção independente da linguagem” (SANTAELLA; NÖTH, 1999, p. 45), leva à ideia de percepção da totalidade da imagem não pela somatória de figuras (suas partes), mas como um “processo construtivo da nova organização do campo visual” (SANTAELLA; NÖTH, 1999, p. 45). A compreensão desse processo de recepção da imagem nos leva à confirmação do processo semiótico pela interação do leitor/espectador com o objeto recebido:

Arnheim (1954: 65) assim fundamenta a interpretação das formas como signos: “nenhum padrão visual existe somente em si mesmo. Ele sempre representa algo além de sua própria existência individual – o que equivale a dizer que toda forma é a forma de algum conteúdo”. Klaus & Buhr (1964:497) também interpretam o processo de percepção da forma como uma construção de variantes visuais num processo de reconhecimento das formas sógnicas. Já que a percepção da forma não é somente um processo de recepção, mas, em última análise, um processo de coordenação entre o percebido e as formas já internalizadas, ela é, no sentido da relação *token-type* de acordo com Peirce, um processo semiótico⁴¹.

Na recepção e leitura da mensagem visual, os autores observam inúmeros contextos possíveis para a imagem – outras imagens, a música, por exemplo –, o que evidencia seu caráter de mensagem aberta, pois sua semântica é particularmente polissêmica. Contudo, observam que o contexto mais relevante da imagem é a linguagem verbal. A análise das relações entre imagem e texto consideram sua natureza entre dois polos extremos: da redundância à informatividade. Os pesquisadores apresentam as seguintes possibilidades (SANTAELLA; NÖTH, 1999, p. 54-55):

⁴¹ Ibid., p. 45.

1. A imagem é inferior ao texto e simplesmente o complementa, sendo, portanto, redundante.
2. A imagem é superior ao texto e, portanto, o domina, já que ela é mais informativa do que ele.
3. A imagem e o texto têm a mesma importância. A imagem é, nesse caso, integrada ao texto. A relação texto-imagem se encontra aqui entre redundância e informatividade.

Há ainda a relação de complementaridade ou determinação recíproca (Molitor *et al.* 1989; Spillner, 1982, respectivamente). Santaella e Nöth (1999), em consonância com Titzmann (1990), avaliam esse tipo de relação imagem – palavra como vantajosa, uma vez que os conteúdos de ambos os signos podem fazer uso de toda a gama de seus potenciais de expressão semiótica. Avaliamos que esse tipo de relação pode ser observada na composição das histórias em quadrinhos e em bem sucedidas composições de livros ilustrados na literatura infantil, em que palavra e imagem são ambas relevantes. A contradição entre palavra e imagem também pode realizar-se como um tipo de relação produtiva e de valor estético.

Ao discutir a ocorrência da imagem, ela mesma, sendo contexto de imagens, Santaella e Nöth (1999, p. 57) discorrem sobre estudos acerca de imagens em sequência nos filmes. Tais estudos revelam o impacto da interpretação de uma imagem dependendo da imagem-contexto que a acompanha – a mesma imagem pode assumir diferentes significados e interpretações a depender das imagens que a antecedem.

Thibault-laulan (1971) argumenta que imagens numa disposição uma ao lado da outra são relacionadas semanticamente por uma lógica da atribuição, enquanto imagens em ordem cronológica são antes ligadas por uma lógica de implicação, já que a ordem tem tipicamente como efeito a impressão de uma relação causal.

[...] O fato é que o contexto da imagem não precisa ser necessariamente verbal. Imagens podem funcionar como contextos de imagens. Entretanto, num sentido semiótico mais geral, no qual as imagens são apenas um dos tipos possíveis, não há signo sem contexto, visto que a mera existência de um signo já indicia seu contexto⁴².

Essas reflexões contemplam o que observamos na leitura de histórias em quadrinhos, recepção de imagens em sequência que adquire coerência e sentido na comparação

⁴² Ibid., p. 57.

entre os quadros e na atuação do leitor no preenchimento de vazios ou indeterminações.

1.4. Literatura em Quadrinhos: adaptação e tradução intersemiótica

A literatura em quadrinhos é apresentada em vários estudos acompanhada por termos como *quadrinização*, *adaptação* e *tradução*. Em todas essas abordagens, verificou-se tratar de histórias em quadrinhos elaboradas tendo por base, por ponto de partida, uma obra literária. Referimo-nos aqui a obra literária no intuito de englobar tanto a narrativa ficcional quanto a poesia, pois ambos comparecem no gênero em questão. O mais recorrente, no entanto, é a narrativa literária ser requisitada para fornecer histórias, cenas e personagens (argumentos) para a elaboração criativa de narrativas da arte sequencial.

Cabe reafirmar a autonomia de cada uma dessas artes – a arte literária, arte da palavra, e a arte quadrinística – na composição de um objeto artístico em que ambas comparecem. Como bem observado anteriormente, as relações entre palavra e imagem podem ser de complementaridade, cada qual atuando com todo o potencial expressivo de sua semiótica – a literatura em quadrinhos, poderia, então, fazer uso dessa possibilidade expressiva.

Tanto a literatura quanto os quadrinhos relacionam-se de maneira intensa com as outras artes: cinema, teatro, música, artes plásticas – contribuindo com outras linguagens e sendo influenciadas por elas. Ramos (2014, p. 27) afirma que podemos considerar as histórias em quadrinhos como um *hipergênero*, capaz de interagir e se reelaborar criativamente pelo contato com outras linguagens. O uso de imagens e o caráter narrativo são elementos que reforçam e tornam mais evidentes as relações entre quadrinhos, literatura e cinema, e tanto a forma compositiva quanto as formas de recepção de tais obras acabam se interpenetrando.

Os quadrinhos, campo da hibridização por excelência, compõem-se da articulação de códigos e signos verbais e visuais. Palavras e imagens estabelecem o todo orgânico da metáfora visual; a própria palavra, por si só, pode ter seu caráter imagético ressaltado nos quadrinhos, o que reforça ainda mais a ideia de metáfora visual, elemento peculiar na composição da narrativa gráfica.

Em seu estudo sobre literatura em quadrinhos, Oliveira (2008, 108)⁴² discute a questão da adaptação de obra e das relações entre os signos de cada sistema

envolvido. Para ter êxito, o resultado desse processo deve respeitar as peculiaridades da linguagem artística de chegada:

Na transposição de uma estética para outra, a obra corresponde às expectativas? Se não, o que ocorre é a violentação da estrutura narrativa da nova obra criada a partir daquela. Corresponder às expectativas significa que a obra produzida em diferentes meios, traga em si as marcas desse meio, revelando os elementos narrativos produzidos a partir da arregimentação dos recursos do novo suporte em que foi produzida.

O conceito de tradução intersemiótica formulado por Plaza (1987)⁴⁴ contribui em nossa exploração sobre as relações entre essas duas formas de arte, presentes num único objeto (literatura em quadrinhos). Consideramos o conceito e as reflexões do pesquisador como subsídios para a observação e análise das estratégias dos jovens leitores na leitura de literatura em quadrinhos.

Plaza inicia sua abordagem tratando um primeiro mito – a fidelidade na tradução de uma obra para outra linguagem. Muito se argumenta em torno dessa questão sem considerar que a passagem de uma linguagem para outra “cria sua própria verdade e uma relação fortemente tramada entre seus diversos momentos, ou seja, entre passado-presente-futuro” (PLAZA, 1987, p. 1). Em lugar do questionamento equivocado da fidelidade à obra original, o autor propõe a ideia de que a leitura ou tradução de uma obra contribui com a constituição de sentido e é uma forma de reanimar o passado. A proposta nos leva a refletir sobre a maneira como revisitamos obras literárias do passado, a forma como nos relacionamos com os cânones:

Nessa medida, a tradução para nós se apresenta como “a forma mais atenta de ler” a história porque é uma forma produtiva de consumo, ao mesmo tempo que relança para o futuro aqueles aspectos da história que realmente foram lidos e incorporados ao presente. [...] A arte não se produz no vazio. Nenhum artista é independente de predecessores e modelos. Na realidade, a história, mais do que simples sucessão de estados reais, é parte integrante da realidade humana. A ocupação com o passado é também um ocupar-se com o presente. O passado não é apenas lembrança, mas sobrevivência como realidade inscrita no presente. As realizações artísticas dos antepassados traçam os caminhos da arte de hoje e seus descaminhos⁴⁵.

⁴³ OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de. **A arte dos “quadrinhos” e o literário**: a contribuição do diálogo entre o Verbal e o Visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura. Tese (Doutorado). São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

⁴⁴ PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva; Brasília: CNPq, 1987.

⁴⁵ Ibid., p. 2.

Todo texto, portanto, está em diálogo de alguma maneira com as produções que lhe antecederam. A atitude do tradutor, portanto, deve ser de reatualizar o passado no presente e vice-versa, por meio da elaboração de sua obra, “tradução carregada de sua própria historicidade” (PLAZA, 1987, p. 5), negando a ideia de sucessividade por estabelecer um novo sistema, em diálogo entre os tempos.

O desafio do tradutor que desenvolve seu trabalho criativo entre linguagens diferentes, isto é, a tradução intersemiótica, está no modo de lidar com a história de preferências e os diferentes suportes, códigos, formas e convenções ao longo do tempo. Plaza (1987, p. 10) argumenta que

[...] o processo tradutor intersemiótico sofre a influência não somente dos procedimentos de linguagem, mas também dos suportes e meios empregados, pois que neles estão embutidos tanto a história quanto seus procedimentos. Conforme W. Benjamin: os meios de produção e as relações de produção artísticas são interiores à própria arte, configurando suas formas a partir de dentro. Nessa medida, os meios técnicos de produção da arte não são meros aparatos estranhos à criação, mas determinantes dos procedimentos de que se vale o processo criador e das formas artísticas que eles possibilitam. Consideramos, a esse respeito, que as formas de linguagem atual, junto com as formas técnicas produtivas, contaminam e semantizam a leitura da história assim como determinam a recepção, ao mesmo tempo em que elas definem sua própria historicidade. Passado-presente-futuro estão atravessados pelas antigas e novas formas tecnológicas.

Subsidiado por tais considerações, Plaza problematiza a definição de tradução intersemiótica e as diversas formas de relação entre as linguagens. Há inúmeros fenômenos de interação intersemiótica – colagem, montagem, interferência, apropriações, integrações, fusões, re-fluxos interlinguagens –, mas estes não podem ser considerados tradução intersemiótica, pois lhes falta a intencionalidade. Na tradução intersemiótica, a ação de interferência e recriação entre linguagens é intencional, explícita como tradução. A presença de todas essas formas de relação inter-linguagens na arte contemporânea abre espaço ao autor para afirmar que esta “não é, assim, mais do que uma imensa e formidável bricolagem da história em interação sincrônica, onde o novo aparece raramente, mas tem a possibilidade de se presentificar justo a partir dessa interação” (PLAZA, 1987, p. 12).

Na abordagem da tradução intersemiótica como pensamento em signos, o pesquisador, em consonância com a abordagem de Peirce, afirma que pensamento e linguagem só existem com ação sígnica (sua existência é mediada por signos). O pensamento, por sua vez, ocorre como “transmutação de signo em signo” (PLAZA,

1987, p. 18), um pensamento, contando com imagens, sentimentos ou ideias, é traduzido em outras representações, que, por sua vez, também funcionam como signos – o pensamento por si só funciona como tradução. A reflexão traz à tona a complexidade da análise da tradução entre sistemas de signos diversos, a leitura e as escolhas feitas pelo tradutor e a recepção do leitor/espectador desse objeto híbrido.

Em se tratando do signo estético, Plaza evidencia a sua intraduzibilidade. A partir de apontamentos dos estudos de outros teóricos (Roman Jakobson, Octavio Paz, Haroldo de Campos, Walter Benjamin), o autor afirma que é quase impossível traduzir significados conotativos, sendo possível apenas a transposição criativa. A tradução pode ser vista como processo semelhante à criação, não sendo, portanto, processo menos difícil do que esta. As escolhas e formas de organização de um novo sistema para apresentar uma leitura da obra original é um processo complexo.

O que já é válido para a tradução poética como forma acentua-se na tradução intersemiótica. A criação neste tipo de tradução determina escolhas dentro de um sistema de signos que é estranho ao sistema do original. Essas escolhas determinam uma dinâmica na construção da tradução, dinâmica esta que faz fugir a tradução do traduzido, intensificando diferenças entre objetos imediatos. A tradução intersemiótica é, portanto estruturalmente avessa à ideologia da fidelidade.

É assim que, embora a tradução seja transparente, pois que não oculta o original nem lhe rouba a luz, não obstante todo tradutor tem o desejo secreto de superação do original que se manifesta em termos de complementação com ele, alargando seus sentidos e/ou tocando o original num ponto tangencial do seu significado, “para depois, de acordo com a lei da fidelidade na liberdade, continuar a seguir o seu próprio caminho” que seria o da tradução criativa, isto é, icônica⁴⁶.

Ao lidar com a tradução entre sistemas diversos, o tradutor tem de fazer escolhas que não correspondem à lógica do objeto traduzido, sendo necessária a criação para evidenciar o original e, ao mesmo tempo, apresentar uma leitura dele sob nova ótica, com novo sistema de signos, por isso “o signo não pode ser ‘fiel’ ou ‘infel’ ao objeto, pois como substituto só pode apontar para ele” (PLAZA, 1987, p. 32).

No processo tradutório, o tradutor é leitor e agente criativo lidando com diversos sistemas de signos estéticos. Dada a plurissignificação do signo estético, o resultado apresentado pelo tradutor somente poderá ser visto como uma possibilidade de expressão de sua leitura, uma dentre as inúmeras leituras e perspectivas possíveis da obra original. Esse processo é assim caracterizado por Plaza (1987, p. 35):

⁴⁶ Ibid., p. 31.

... o projeto tradutor como arte não consiste em apresentar um interpretante em si que se proponha como único e final, visto que essa proposta é antagônica ao caráter do signo estético [...]. O projeto tradutor criativo define-se assim pelos conflitos, atritos e roteiros ambíguos dos seus interpretantes. Pressupor a existência de um interpretante final para a leitura presume que essas leituras são homogêneas e uniformes e, sobretudo, objetivas, o que não corresponde à realidade da criação como deslocamento constante dos signos à procura de sentido.

A leitura do tradutor para elaboração da tradução busca, portanto, não o consenso sobre o original, mas o que há de essencial no signo. Para que essa leitura seja realmente pertinente e contribua para a compreensão dessa essência, é preciso que se considerem as condições de produção da obra em seu tempo e seus efeitos e significados.

Dessa maneira, para que se efetive a tradução de uma obra em outro universo de signos, o tradutor deve dialogar com os dois universos envolvidos e elaborar a obra como uma intersecção entre tempos e formas de apresentar o objeto artístico. Plaza (1987, p. 36), resgatando pressupostos apresentados por Campos, argumenta:

Mas leitura para a tradução é, predominantemente, interpenetração nas qualidades materiais do signo que delimitam os caracteres de seu Objeto Imediato. Neste, o que a mente interpretadora visa flagrar é o ícone-diagrama que possibilitará a tradução como processo de dupla semiose: uma leitura decodificadora e outra de inserção recodificadora.

Tradução e leitura surgem conciliados na conceituação de Plaza, e ambos submetidos ao pensamento sofrem, assim, uma nova tradução para compreensão e interpretação da obra. Transformamos signos em outros signos ao ler ou traduzir, o que faz da relação do leitor com obras e linguagens híbridas uma complexa rede de diálogos, referências e signos. Plaza explicita a complexidade da experiência (1987, p. 36-37):

O pensamento contínuo (inteligível) e o sintético (sensível) processam-se imbricados. Apesar da natureza evolutiva e analítica da operação tradutora, o que traduzimos são formas como sentimentos sem partes que se tornam progressivamente articulados e reunidos numa síntese. Todo traduzir é conceitual e cognitivo, mas a sua compreensão começa com o sentimento espontâneo de uma forma. Assim, operações de análise e síntese vão mescladas como pensamento em e sobre signos. Para Jakobson, a função cognitiva é complementar às operações metalinguísticas, e é essa relação de complementariedade que define a nossa experiência. Isto é, “o nível cognitivo da linguagem não só admite, mas exige a interpretação por meio de outros códigos, a recodificação, ou seja, a tradução”.

Os conceitos apresentados por Plaza contribuem para a definição da tradução intersemiótica, bem como caracterizam a atividade do tradutor e a produção artística marcada pela intersemiose. A complexidade da leitura e da tradução, ambas atividades de conversão de signos em outros signos, aproxima-se às reflexões apresentadas anteriormente sobre o papel do leitor na recepção da obra e construção de seus sentidos.

Dessa maneira, podemos caracterizar com mais propriedade o objeto de nosso estudo – a literatura em quadrinhos – e investigar, com suporte teórico apropriado, os mecanismos e estratégias de leitura.

A recepção do texto enquanto manifestação artística e a experiência de leitura estão marcadas pela sensibilidade, pela necessidade de estabelecer relações instigando o imaginário na demanda por soluções para as lacunas do texto, num movimento de constante busca de sentido para as metáforas visuais e literárias. A fruição estética possibilitada pelos modos de ler histórias em quadrinhos e literatura unidos em um só objeto potencializam estratégias de interação do leitor com os textos: a poeticidade das imagens e das palavras, num arranjo híbrido de signos que se inter-relacionam e se modificam. É nesse sentido que Rodrigues (2014, p. 235) defende a inclusão da leitura de literatura em quadrinhos na sala de aula:

Percebe-se a importância de incluir nessa abordagem a potencialidade dos quadrinhos como ponte para um real e significativo aprendizado da leitura de imagem. Nesse ponto, tal fruição estética poderá ampliar a capacidade cognitiva ligada à leitura dos elementos simbólicos da própria literatura e criar, nesse leitor escolar em formação, o hábito de desenvolver teias de relações – dentro do próprio texto literário e também fora dela, incluindo articulações com outras linguagens narrativas e/ou artísticas em geral. Logo, o trabalho intercambiável entre diferentes gêneros e formas de arte não se dá somente de maneira acessória, mas também privilegia os potenciais autônomos de cada linguagem em especial (neste caso, os quadrinhos) na constituição de um sujeito leitor de diferentes tipos de texto.

O conhecimento da linguagem e do potencial dos quadrinhos só tem a enriquecer e ampliar as possibilidades de formação de leitores. Como afirmam Neto e Silva (2015, p. 11), as histórias em quadrinhos são “campo favorável para a criatividade” e, tal como outras manifestações artísticas, podem dialogar com seus

leitores ao tratar conteúdos que falam “diretamente às necessidades humanas mais profundas”⁴⁷.

⁴⁷ NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da (orgs.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas**. Os gibis estão na escola, e agora? São Paulo: Criativo, 2015. p. 11.

Capítulo II

2. Proposta de leitura de literatura em quadrinhos: investigando os percursos do leitor

O livro aqui abordado compõe o acervo de livros paradidáticos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP), turma e escola campo dessa pesquisa. *Sr. William Shakespeare – teatro*⁴⁸, contado e ilustrado por Marcia Williams, é uma das leituras realizadas por todos os alunos do referido ano escolar nas aulas de Língua Portuguesa, ao lado dos títulos *Ruth Rocha conta a Odisseia*⁴⁹, adaptação do clássico grego por Ruth Rocha, e *Um barril de risadas, um vale de lágrimas*⁵⁰, com texto e ilustrações de Jules Feiffer. O Acervo da Escola de Aplicação (Acervo da EA) é composto por obras selecionadas pelos docentes da escola e, no caso da Área de Língua Portuguesa, a escolha tem por objetivo a diversidade de gêneros e de experiências de leitura em cada ano escolar.

O Acervo da EA teve seu início em 2006 com doações de livros já utilizados pelos alunos em anos anteriores, e sua implantação e manutenção dão-se no trabalho em parceria entre unidade escolar e Associação de Pais e Mestres (APM): as famílias pagam uma taxa de adesão para uso do acervo quando o aluno é matriculado e contribuem com taxa de manutenção das coleções uma vez ao ano, possibilitando, assim, a renovação das coleções ou reposição de títulos. A participação e o uso do acervo coletivo são espontâneos, mas se observa, ao longo dos anos, a participação de todas as famílias no Acervo, uma vez que isso garante economia de recursos por parte da família e acesso de todos os alunos às obras na totalidade dos anos escolares.

Os títulos do Acervo da EA integram uma parte considerável dos trabalhos e das atividades relacionadas às disciplinas e aos cursos nos Ensinos Fundamental e Médio. Além dessas coleções, o estudante tem acesso à biblioteca escolar para

⁴⁸ WILLIAMS, Marcia. **Sr. William Shakespeare – teatro. Apresentado por Marcia Williams**. Trad. Sérgio Tellaroli. 1. ed., 5. reimpressão. São Paulo: Ática, 2009.

⁴⁹ HOMERO. ROCHA, Ruth. **Ruth Rocha conta a Odisseia**. Ilustrações de Eduardo Rocha. 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

⁵⁰ FEIFFER, Jules. **Um barril de risadas, um vale de lágrimas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

realização de seus trabalhos e pesquisas escolares, bem como para leituras espontâneas de livros, revistas, gibis e jornais.

2.1 Sr. William Shakespeare – teatro: uma possível leitura da obra sob a perspectiva do professor, sujeito-leitor

2.1.1 Identificação da obra

A obra intitulada *Sr. William Shakespeare – teatro*, composta por textos e ilustrações de autoria de Marcia Williams, apresenta sete peças do dramaturgo inglês adaptadas em histórias em quadrinhos: *Romeu e Julieta*, *Hamlet – príncipe da Dinamarca*, *Sonho de uma noite de verão*, *Macbeth*, *Conto do inverno*, *Júlio César* e *A Tempestade*. O título original – *Mr. William Shakespeare's plays*⁵¹ – teve sua primeira edição em 1998. Além do enredo elaborado pela adaptadora sob a forma de legendas para os quadrinhos, o leitor tem contato com fragmentos do texto original de Shakespeare por meio dos diálogos apresentados pelos personagens nas cenas dos quadrinhos.

A edição brasileira, com tradução de Sérgio Tellaroli, na 5ª reimpressão datada de 2009, recebeu o selo *Obra altamente recomendável* pela avaliação da Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil (FNLIJ). A instituição, primando pela qualidade das publicações para o público infanto-juvenil, avalia todos os anos os produtos das editoras, disponibiliza materiais e resenhas avaliativas, constituindo, dessa maneira, referenciais para a composição, renovação e atualização de acervos de bibliotecas e salas de leitura em todo o país. Sobre a leitura e seleção de livros para crianças e jovens,

A FNLIJ recebe das editoras as primeiras edições dos livros publicados, anualmente, para análise e seleção. Depois de lidos, os livros considerados de melhor qualidade são selecionados para fazer parte do Acervo Básico da FNLIJ, criado em 1996 com o objetivo de orientar a compra de um acervo inicial por Secretarias de Educação, escolas e bibliotecas. Desse acervo básico surge a seleção Altamente Recomendáveis/FNLIJ. São os dez melhores livros nas categorias: criança, jovem, imagem, poesia, informativo, tradução (criança, jovem e informativo), cujos escritores, ilustradores, tradutores e editores recebem a láurea Altamente Recomendável, criada em 1975⁵².

⁵¹ WILLIAMS, Marcia. **Mr. William Shakespeare's Plays**. Londres: Walker Books Ltd., 1998.

⁵² INFORMATIVO no site oficial da FNLIJ. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij/acoes/item/6-leitura-e-sele%C3%A7%C3%A3o-de-livros-para-crian%C3%A7as-e-jovens.html>>. Acesso em 07/09/2016.

2.1.2 Aspectos gerais da obra

Um dos primeiros elementos a se considerar no contato inicial com a obra é a sua forma de apresentação, tanto física (o objeto *livro*), quanto verbal (texto de apresentação da obra). Trata-se de um livro capa dura, de grandes dimensões⁵³, de páginas e capas ilustradas com riqueza de detalhes e variedade de cores. As imagens e os textos surgem organizados por quadros sequenciais e estes inseridos em uma moldura que engloba todos os elementos da página. Esses elementos característicos da obra podem ser o atrativo inicial para o jovem leitor⁵⁴.

Nota-se a ausência de numeração nas trinta e seis páginas que compõem a obra; a sinalização de mudança de história dá-se pelo destaque gráfico-visual e verbal dos títulos, sempre no início da página. Se, porventura, o leitor desejar iniciar sua leitura por determinada história e não pela primeira, ele será levado a folhear a obra para localizar o texto de seu interesse. O breve passeio pelas páginas coloridas, repletas de personagens e cenas, pode fazer o olhar deter-se em outras histórias e, de maneira lúdica, iniciar uma (outra) leitura – essa mais uma estratégia de captura do leitor.

O texto de apresentação da obra justifica diversas dessas escolhas estéticas, ao mesmo tempo em que serve de convite ao leitor, transportando-o para outro tempo e espaço, com o propósito de conhecer Shakespeare, suas histórias, seu teatro e sua época:

Imagine-se transportado para a Inglaterra do tempo de Shakespeare. Às margens do rio Tâmsa, fica o Globe Theatre, a construção de madeira onde todas as peças deste livro vão ser encenadas. Veja se você consegue localizar a rainha Elizabeth I e o próprio Shakespeare entre os espectadores (WILLIAMS, 2009).

O texto incita o leitor a participar de um jogo: procurar – nos cenários e páginas ricas de detalhes e informações – duas “figuras” importantes, o autor e a rainha. Sendo o público-alvo o leitor-criança, o jogo de esconder e achar anunciado nessa abertura circunscreve a obra num universo de jogo e imaginação, muito propício às experiências infantis. O reconhecimento do sujeito-leitor e seu universo lúdico, e a concretização desse reconhecimento na linguagem e estética adotada, viabilizam o

⁵³ Dimensões da publicação: altura 32,0 cm, largura 25,5 cm.

⁵⁴ Anexo A: reprodução das capas, folha de rosto e página de apresentação da obra.

ingresso desse leitor no universo do cânone literário culturalmente instituído. A presença de referenciais infantis na representação do universo de Shakespeare e a tradição literária do teatro do século XVI possibilitam ao leitor-criança essa viagem a outro tempo e outras histórias sem causar estranhamento ou conflito.

Além do reconhecimento do leitor e de seu repertório e experiências, o texto de abertura também atua como diálogo direto da autora com seus leitores. O convite feito já lança pistas para que o leitor não apenas percorra o caminho sugerido pela autora, mas que também este faça suas escolhas e acrescente suas impressões sobre o rico universo apresentado. Retomando Kleiman (2013, p. 71-72), na interação autor-leitor, a ação do autor busca essencialmente:

[...] a adesão do leitor, apresentando, para isso, da melhor forma possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo. [...] O autor, que detém a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como num monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. [...] Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente.

O texto de abertura da obra ainda anuncia as características peculiares do espaço e do *fazer teatro* de época, características estas que estruturam a obra quanto à ordenação e apresentação dos quadrinhos e a extraordinária ocupação das margens com uma plateia.

Por um centavo, você poderá assistir à peça em pé, lá no pátio aberto, na companhia da “massa” (cuidado com batedores de carteira!). Ou, um centavinho a mais, e você poderá se acomodar ao lado dos ricos, numa das galerias cobertas. [Sr. William Shakespeare – teatro]

As capas, bem como todas as páginas que compõem as sete histórias adaptadas, organizam-se numa grande moldura que simula o palco e a plateia do teatro *Globe Theatre*: construção às margens do Rio Tâmisa, em Londres, datada de 1599, foi o mais importante espaço de performance de William Shakespeare e sua companhia. A história da *playhouse* é um marco importante na história do dramaturgo e na própria história do teatro, aspectos que motivaram a reconstrução da casa na década de 1990, seguindo o projeto original, o hoje chamado *Shakespeare’s Globe*.

Reconhecendo a importância desse espaço cênico, a obra aqui em estudo organiza o conteúdo ocupando plenamente todas as páginas, inclusive as margens, simulando um teatro vivo, repleto de espectadores que acompanham e reagem à

atuação dos “personagens-atores”: a sequência de quadros da parte central das páginas simula o palco; as margens de cada página narrativa, a audiência, ou plateia, razão de ser do fazer teatral, onde nós, leitores, podemos nos incluir. Por meio de inúmeros personagens e tipos, está representado o público de época, oriundo de vários grupos sociais que ocupavam os diversos setores do espaço teatral.

A compreensão sobre a estrutura peculiar do teatro construído por Shakespeare e sua companhia teatral completa-se no diálogo entre texto de apresentação e ilustração (figura 1) da página de rosto da obra:

Figura 1 – Ilustração da página de rosto

Apresentação da vista geral do Globe Theatre.

Fonte: Williams (2009).

A configuração do espaço teatral do *Globe Theatre* pode, então, ser descrita como uma edificação circular, com palco de encenação elevado, instalado em um terço dessa estrutura. O espaço para a plateia divide-se em: pátio aberto, onde o público permanecia em pé, à frente do palco (espécie de arena); galerias cobertas, distribuídas em três andares, espaço em que era possível acomodar-se em assentos. As galerias eram ocupadas por pessoas da elite, com lugar especial reservado à rainha; o pátio aberto era o espaço destinado àqueles com poucos recursos, cidadãos comuns.

As informações iniciais sobre tal estrutura e características do teatro desse período serão importantes para a compreensão da configuração das páginas de cada

uma das histórias em quadrinhos (figura 2). É por meio desses elementos constituintes que o leitor é inserido em uma experiência de leitura que também simula a situação de assistir a uma peça de teatro: imaginar-se fazendo parte da plateia, assistir às cenas representadas pelos atores nos quadrinhos, ouvir comentários dos personagens da plateia e fazer os seus próprios a partir de expectativas, impressões, emoções, enfim, ingressar no jogo interativo com esta obra e o que ela representa do universo de Shakespeare.

Figura 2 – Romeu e Julieta, terceira página

Encenação da peça teatral nos quadrinhos e plateia nas margens (galerias à direita e esquerda; pátio aberto na margem inferior).

Fonte: Williams (2009)

Além de pontuar aspectos importantes para compreensão da estruturação da obra, o texto de apresentação também coloca em evidência questões pertinentes quanto à adaptação das peças teatrais e ainda quanto aos diferentes discursos e textos que o leitor encontrará no contato com os quadrinhos. Há enunciados verbais de William Shakespeare e outros enunciados verbais elaborados por Marcia Williams; esses discursos, junto aos recursos não-verbais (imagens, cores, traçados), se

complementam para compreensão das narrativas. Desse modo, pode-se considerar que o texto de apresentação anuncia a realização da obra como adaptação, isto é, tradução intersemiótica – Literatura e História em Quadrinhos –, ao mesmo tempo em que evidencia a relação de intertextualidade com a obra de Shakespeare. A partir de tais evidências e num gesto que se inclui no repertório de estratégias para um pacto com os leitores, a autora anuncia as possibilidades de leitura e a liberdade na interação com a obra e suas três camadas de realização enquanto texto verbal:

Você poderá acompanhar cada peça em três níveis diferentes: 1) o texto do próprio Shakespeare é aquele que é dito pelos atores; 2) a história, o enredo da peça, é o que você vai ler nas legendas dos quadrinhos; 3) e, em torno do palco, poderá ouvir ainda a manifestação dos espectadores – como se sabe, gente um pouco rude e barulhenta (WILLIAMS, 2001).

Apresentados alguns elementos que dão o caráter essencial da obra, segue a página de rosto com personagens em caminhada festiva rumo ao *Globe Theatre* e, assim, passamos às sete histórias em quadrinhos, adaptação e leitura de sete peças teatrais do bardo inglês.

2.1.3 As histórias, a Literatura, os Quadrinhos

Iniciamos o estudo sobre a linguagem dos quadrinhos tomando como referência os conceitos apresentados por Ramos (2014). O pesquisador reúne em sua obra, sob uma perspectiva linguístico-textual, diversos aspectos relevantes para compreensão da especificidade da arte dos quadrinhos, além de um panorama sobre a discussão e redefinição de conceitos ao longo do tempo por inúmeros especialistas. A partir dessa leitura, foi possível chegarmos aos escritos acadêmicos e reflexões de Moya (1972; 1986), Cagnin (1975; 2014), Eisner (1989; 2005), Acevedo (1990), Cirne (2000), McCloud (2005), Vergueiro (2006; 2009; 2014), Chinen (2011), entre outros.

As diferentes perspectivas apresentadas por pesquisadores e especialistas evidenciam a riqueza e complexidade da linguagem quadrinística. Contando desde os estudos pioneiros até os mais recentes, o conjunto de referenciais contribui para uma visão plural e multidisciplinar da nona arte, repertório essencial para a constituição do presente trabalho.

2.1.3.1 Texto: legendas e balões de fala e pensamento

A legenda dos quadrinhos porta o discurso de um narrador onisciente, como já bem anunciado por Marcia Williams no texto de apresentação da obra. Cada um dos quadrinhos ou *vinhetas* (VERGUEIRO, 2006) está acompanhado por legendas que apresentam o enredo da peça teatral “encenada”/ilustrada nos quadrinhos.

O narrador apresenta todos os elementos da narrativa – espaço, tempo, personagens, ação –, sendo possível compreender a história pela leitura integral das legendas, bem como pela relação entre texto (signo verbal) e imagens (signos não verbais).

Os signos verbais estão presentes também nos balões de fala e pensamento, recurso característico das histórias em quadrinhos, responsável pela composição narrativa junto aos elementos não verbais. Os balões de fala funcionam como uma espécie de “recipiente do texto-diálogo” (EISNER, 1989, 34), pois introduzem o discurso direto na sequência narrativa (CAGNIN, 1975). Dessa maneira, por meio dos balões de fala, compreendemos as relações entre os personagens e o significado, a relevância e/ou a motivação de cada umas situações representadas, o que contribui para a progressão da narrativa.

Os enunciados presentes nos balões de fala e pensamento diferem do enunciado do narrador nas legendas pelo uso do discurso direto. Vale aqui destacar a relevância do discurso direto na compreensão da história que se desenvolve em tempo presente na leitura. Tal como no teatro, somos espectadores de uma história que ali acontece; ouvimos e vemos a história acontecer no tempo presente na ação inserida nas vinhetas. Esse aspecto é reforçado por um expediente linguístico, um segundo diferencial entre esses espaços de enunciação: o uso dos tempos verbais. Enquanto ao narrador (legenda) cabe a utilização de verbos no pretérito – pois este narra os fatos concluídos –, os personagens-atores que vivem a cena recorrem, na maior parte do tempo, aos verbos no tempo presente.

A linguagem dos quadrinhos, rica em possibilidades nessa imbricada rede de signos, dialoga com a encenação teatral e oferece ao leitor-espectador outras possibilidades de leitura e exploração das histórias, cenas e personagens. O recurso dos balões extrapola a possibilidade do teatro, pois tem a capacidade de apresentar pensamentos dos personagens por meio de palavras ou imagens e símbolos.

Na obra objeto deste estudo, é possível notar a existência de uma narrativa inserida nas vinhetas (balões de fala, pensamento e legendas) – representando as peças de Shakespeare –, e outra narrativa, externa às vinhetas, compondo-se às margens de cada página nas falas dos personagens da plateia e que, dessa maneira, representa a sociedade e seus valores. Ambas as narrativas integram um todo que representa Shakespeare, a Literatura e o teatro de época: há inúmeros elementos de intersecção entre a narrativa das vinhetas e a narrativa da plateia, dado que as falas desta, quase exclusivamente, expressam reações dos personagens frente às cenas do espetáculo a que assistem.

Recursos estéticos diversos e elementos compositivos diferenciados nos balões de fala foram utilizados para delimitar cada uma dessas narrativas, permitindo, assim, a plena definição e delimitação de personagens-atores e personagens-plateia, individualidades com espaço e atuação específicos.

Na abordagem dos elementos característicos dos quadrinhos, Acevedo (1990) considera o balão de fala como elemento composto por conteúdo (linguagem verbal ou não verbal) e continente (forma). A forma é composta pelo corpo do balão e apêndice ou rabicho, estrutura que indica o personagem que profere aquele discurso. Tanto o corpo quanto o apêndice do balão podem adquirir formas variadas e até mesmo estarem ausentes na vinheta. Em todo caso, essas escolhas são feitas com um objetivo expressivo.

Cagnin (1975) sugere classificações para o balão de acordo com o contorno que o delimita, cabendo ao leitor avaliar o valor expressivo e significado de cada forma de acordo com o contexto no qual esta se realiza. Em *Sr. William Shakespeare*, a fala dos personagens-atores presentes nas vinhetas vem apresentada por indicação do apêndice, mas sem a delimitação de um contorno do balão-fala. Segundo classificação de Cagnin (1975), trata-se do balão-zero, ou ainda se poderia considerar ausência de balão. Resta, portanto, o apêndice para indicar as falas dos personagens-atores, o qual adquire formato diferenciado nessa história em quadrinhos por meio do símbolo ∫.

Para Fresnault-Deruelle⁵⁵ (1972 apud RAMOS, 2014, p. 46), “os apêndices fazem a intermediação entre as partes verbal e visual”, e também podem adquirir os

⁵⁵ FRESNAULT-DERUELLE, Pierre. **La bande dessinée**. Paris: Hachette, 1972.

mais variados formatos e expressar sentidos ou modulações da expressão oral. No caso apresentado, a escolha pelo apêndice diferenciado pode ser interpretada como um elemento que destaca um discurso dentro do conjunto representado na página. Esse elemento está associado ao uso da linguagem e à construção do discurso (discurso literário, fragmentos das obras de Shakespeare).

Diferenciando-se do discurso dos personagens-atores, as falas dos integrantes da plateia são apresentadas por meio de balões-fala comuns, delimitados com contorno regular e presença de apêndice seta, elementos já conhecidos do leitor de histórias em quadrinhos. A comparação entre as duas formas expressivas de balão e a relação que estas estabelecem com seus enunciadores permite afirmar que a escolha estética delimita visualmente o discurso literário, de época, e a fala comum cotidiana, o discurso não literário.

Com o intuito de agregar e reforçar sentidos e expressividade às formas de apresentação dos diferentes enunciados, a palavra, como elemento plástico (corpo de letra, tipo gráfico), passa a ser elemento linguístico com “função figurativa” (CAGNIN, 1975, p. 72). Os tipos gráficos que compõem as falas dos personagens-atores diferem-se dos tipos utilizados nas legendas (discurso do narrador) e do tipo gráfico presente no discurso da plateia. A linguagem presente em cada um desses três espaços-texto, destacados por meio dos diferentes tipos gráficos, apresenta características peculiares, o que se define de acordo com os enunciadores, a situação comunicativa e a intenção do enunciado.

Na representação da peça, dentro das vinhetas, estão as palavras do próprio autor, William Shakespeare; nas legendas, as palavras de um narrador onisciente o qual apresenta o enredo das peças; na plateia, as falas de personagens-tipo, representantes dos espectadores da época, num discurso informal, muito característico da expressão oral.

A junção desses elementos – formato do balão, formato do apêndice e tipos gráficos – auxilia a evidenciar a presença de três discursos diferentes. Esses enunciados não se diferenciam apenas devido ao emissor que os expressa, mas também pela linguagem e intencionalidade discursiva que representam.

Nas falas dos personagens-atores, fragmentos dos textos de William Shakespeare, encontramos a linguagem literária do gênero dramático. Trata-se de

linguagem formal, elaborada sob uma perspectiva poética, metafórica, simbólica, marcada pela cultura e história de sua época. Na adaptação das peças do dramaturgo, Marcia Williams selecionou fragmentos muito emblemáticos da situação e sentimentos dos personagens, bem como da linguagem e expressividade de Shakespeare. Essas falas poéticas revelam a força dramática das cenas e a intensidade das paixões humanas (como se vê nas figuras 3 e 4) que tais histórias procuram investigar para nos fazer refletir.

Figura 3 – Segunda cena de Romeu e Julieta, primeira página.

Fonte: Williams (2009).

Figura 4 – Sexta cena de Hamlet, príncipe da Dinamarca, primeira página.

Fonte: Williams (2009).

Como bem se vê nos fragmentos apresentados, a linguagem literária formal, sem metáforas, é o que compõe o discurso do narrador, de modo a complementar, dialogar com a cena, sintetizando a ação que se lê na sequência das vinhetas. O texto

composto pela autora-adaptadora não se constitui como “tradução” do discurso de Shakespeare, pois é uma narrativa que, de forma autônoma e objetiva, apresenta acontecimentos, intenções e sentimentos dos personagens que encenam a história do dramaturgo.

Por sua vez, o discurso presente nas falas da plateia constitui-se de uma linguagem informal, próxima da expressão da fala cotidiana. A escolha é pertinente, uma vez que, nesse espaço-texto, estão expressos comentários, impressões e expectativas daqueles que assistem à encenação. São falas e diálogos espontâneos, que revelam características, valores e pensamentos desses espectadores e da sociedade em que vivem. O grau de informalidade das falas também poderá variar dentro deste conjunto, considerando-se que a composição da plateia admite os mais variados tipos: pessoas comuns, casais, famílias inteiras, vendedores, crianças, jovens, músicos, pretensos atores, figuras da elite de época, animais de estimação, animais selvagens domesticados, mendigos e até mesmo William Shakespeare e a rainha Elizabeth I. Exemplificam essa variação expressões das cenas nas figuras 5 e 6 (“o que ela pretende?”; “não esquenta”; “tá na garrafa”).

Figura 5 – Romeu e Julieta, terceira página, margem direita.

Personagens da plateia de Romeu e Julieta.

Fonte: Williams (2009).

Figura 6 – Hamlet, segunda página, margem direita.

Personagens da plateia.

Fonte: Williams (2009).

Essas três camadas ou realizações de texto se inter-relacionam na composição e compreensão do texto e sua forma de apresentação: estamos diante da representação teatral, vemos os atores encenando, lemos seus diálogos, conhecemos mais detalhes na fala do narrador e a plateia compartilha seus comentários, julgamentos, impressões, expectativas, “reagindo” ao espetáculo, numa atuação que estimula o leitor a colocar-se também com suas reflexões. A linguagem informal, atual, permite essa proximidade, fazendo o leitor sentir-se espectador em meio a todos os tipos apresentados.

Em contato com todas essas realizações, o leitor tem diante de si um espetáculo complexo e repleto de informações e referências que ele pode relacionar

lendo as camadas de texto das mais variadas formas, além das inúmeras relações que possa estabelecer com seu repertório de leituras e experiências estéticas. Não há um único percurso ou ordem para a leitura dos signos verbais e visuais. A página, repleta de referências, situações, personagens e acontecimentos, fisga o leitor, que mergulha no rico universo do autor, sua época e suas histórias.

2.1.3.2 Personagens e espaço: o papel da cor e do traço

O uso da cor tem papel importante na constituição da obra *Sr William Shakespeare* por contribuir na caracterização das histórias representadas, isto é, a cor é um dos elementos visuais a sinalizar os diferentes gêneros da dramaturgia (comédia, tragédia, tragicomédia, drama histórico etc.), sua ambientação e tipos de personagens.

É notório o uso de uma paleta de cores muito variada ao longo das páginas da obra, nos detalhes e em cada um dos espaços-texto apresentados (cenas das vinhetas e cenas da plateia). Essa profusão de cores não é, no entanto, aleatória, pois há uma uniformidade nas escolhas feitas para elaboração de cada uma das sete histórias em quadrinhos e as margens que as acompanham. O critério para escolha de uma determinada paleta de cores é o gênero da história, o tipo de acontecimento e as emoções que esta pode despertar no leitor. Por outro lado, a plateia recebe uma variação de cores para se diferenciar das cenas teatrais, mas também seguindo um certo padrão.

A título de exemplo, podemos observar o uso da cor em algumas das histórias adaptadas. Na tragédia *Hamlet, príncipe da Dinamarca*, as vinhetas e os elementos das margens são coloridos com tons sombrios (cinza, chumbo, preto, azul em vários tons fechados), marcando uma atmosfera fantasmagórica, misteriosa, terrível, triste. É uma escolha estética que dialoga com o universo e a experiência trágica de um príncipe que sofre com a morte do pai e vê-se angustiado com a descoberta da traição: seu tio assassinara o próprio irmão para lhe tomar o trono e a esposa. A plateia para tal encenação, por sua vez, colore-se de tons de ocre, laranja, sépia. Para caracterizar o drama-histórico *Júlio César*, em ambientação do período do Império Romano, as vinhetas são coloridas com o predomínio de branco e vermelho, em referência evidente: as togas e túnicas brancas de seus personagens da Roma antiga; o vermelho do manto, do sangue, dos adereços do exército. Às margens, para

diferenciar-se da encenação, a plateia desse espetáculo veste-se de tons de verde. A fantasia e os seres mágicos de *Sonho de uma noite de verão* (Figura 9), comédia marcada por desencontros amorosos com final feliz, recebem uma variedade de cores abertas, alegres (amarelo, vermelho, verde, laranja) sobre um fundo azul que remete à noite e ao sonho, enquanto sua plateia é apresentada em variações de amarelo.

Figura 7 – Hamlet, príncipe da Dinamarca, primeira página.

Fonte: Williams (2009).

Figura 8 – Júlio César, primeira página.

Fonte: Williams (2009).

Figura 9 – Sonho de uma noite de verão, sexta página.

Fonte: Williams (2009).

O uso das cores como signo visual que marca o gênero de história apresentada pode ser confirmado por algumas falas dos personagens da plateia, como se vê nos comentários das cenas a seguir (Figuras 10 e 11):

Figura 10 – Sonho de uma noite de verão, primeira página.

Margem inferior, com presença de Shakespeare.

Fonte: Williams (2009).

Figura 11 – Macbeth, terceira página, margem inferior.

Fonte: Williams (2009).

Confirma-se, portanto, que a cor nas histórias em quadrinhos é uma importante informação visual, e as possibilidades de seu uso configuram opção estilística relevante na linguagem dessa arte, além de contribuir na leitura e interpretação das histórias. Na obra em questão, as cores são utilizadas para marcar diferenças entre os gêneros das peças teatrais apresentadas, bem como para diferenciar dois espaços narrativos, o palco com a encenação (vinhetas) e a plateia (margens).

Além dessa função, as cores podem auxiliar na indicação de movimento (função de figura cinética) e na caracterização dos personagens e do espaço. Devido a essa gama de possibilidades e usos, esse signo plástico apresenta-se como elemento fundamental para a construção e compreensão da narrativa.

O traço dos personagens é outro elemento importante na leitura das histórias em quadrinhos. Para Cagnin (1975), o estilo de desenho pode ser definido de acordo com o grau de realismo da representação: *realista*, *estilizado* ou *caricato*. Ramos (2014) alerta para o fato de que, atualmente, com o uso de outros recursos tecnológicos para elaboração dos desenhos, devemos acrescentar mais uma graduação na classificação apresentada por Cagnin: a *ultra* ou *hiper-realista*. Segundo Vergueiro (2006), a escolha por um tipo de traço ou estilo de desenho está atrelada ao gênero de história apresentada.

Considerando esses conceitos, podemos afirmar que os desenhos e traços elaborados por Márcia Williams para composição da obra são de estilo caricato, em todas as histórias adaptadas. Tal escolha estética justifica-se pelo objetivo da obra e pelo perfil do público leitor a que se destina. Ao adaptar peças de teatro do clássico universal do século XVI para o leitor criança da atualidade, foram escolhidos o lúdico, o infantil e o fantástico como elos de aproximação, e todos esses aspectos podem ser explorados e representados por meio da caricatura.

A caricatura é elemento visual que contribui na constituição da atmosfera desse universo infantil em que se apresentam as histórias. Tipos caricatos apresentam jogos de palavras, questionam-se sobre o destino dos personagens da peça teatral, surpreendem-se com as escolhas e até mesmo com a “atuação” dos artistas no palco; interagem por meio de jogos e incitam novas perguntas no leitor-espectador, aguçando a curiosidade deste na interação com a obra, com os personagens e suas narrativas. Em algumas cenas, a ideia de caricatura adquire

caráter humorístico por meio do acréscimo de objetos ou seres que interferem na atuação dos personagens-atores: um gato “puxa” Romeu para ir embora, pois o jovem apaixonado não quer se afastar da amada; corvos expressam surpresa diante da fúria de Macbeth, extrapolando os limites da vinheta para se refugiar nas margens. Todos esses elementos lúdicos são estratégias para captura e diálogo com o leitor e seu imaginário.

O uso da caricatura, no entanto, nos leva a questionar e refletir sobre a ideia de estereótipo. Investigando motivos para a recorrência desse recurso nos quadrinhos, Barbieri (1998, apud Ramos, 2014) afirma que a expressão estereotipada dos personagens nos quadrinhos é herança do teatro, uma vez que esse recurso era utilizado para que o público pudesse reconhecer com facilidade personagens e suas emoções – seguindo esse princípio, o uso de máscaras para identificar personagens-tipo foi um dos marcos do teatro em seus primórdios. A caricatura e o estereótipo compõem um recurso que facilita a leitura dos quadrinhos, sem a necessidade de explicar todos os elementos da história por meio de signos verbais. É o que se observa de maneira intensificada na composição das tiras cômicas, dada sua brevidade e expressão sintética.

Eisner (2005) também defende que a composição do personagem passa por algum tipo de estereótipo ou rótulo. Assim, é comum ao leitor dos quadrinhos identificar, por exemplo, o herói em figuras de porte atlético e o vilão como aquele que apresenta feições desagradáveis. Segundo o autor, muitas vezes fugir dos estereótipos pode trazer outro sentido e, até mesmo, um efeito cômico pela inversão de traços característicos. A ideia de estereótipo, na sua acepção mais comum, está marcada como algo pejorativo, no entanto Eisner (2013) apresenta uma reflexão para nos desvencilharmos do aspecto negativo e compreender o mecanismo de funcionamento dos quadrinhos (2013, p. 21):

A arte dos quadrinhos lida com reproduções facilmente reconhecíveis da conduta humana. Seus desenhos são o reflexo no espelho, e dependem de experiências armazenadas na memória do leitor para que ele consiga visualizar ou processar rapidamente uma ideia. Isso torna necessária a simplificação de imagens transformando-as em símbolos que se repetem. Logo, estereótipos.

Na obra *Sr. William Shakespeare*, tanto o traço quanto a cor contribuem para a caracterização dos personagens e seu estado de ânimo, num misto de caricatura,

estereótipo e imaginação. As cenas a seguir (Figuras 12 a 15) revelam a importância dos traços da expressão facial para caracterização do personagem e sua reação na situação vivida, contribuindo, ainda, com o desenvolvimento da narrativa.

Figura 12 – Romeu e Julieta, segunda página.

Expressão apaixonada de Julieta, contemplando as estrelas, na famosa cena do balcão.

Fonte: Williams (2009).

Figura 13 – Sonho de uma noite de verão, quinta página.

Hérnia, vermelha de raiva.

Fonte: Williams (2009).

Figura 14 – Macbeth, última vinheta da segunda página.

A fúria na expressão de Macbeth.

Fonte: Williams (2009).

Figura 15 – Conto de Inverno (cena da segunda página).

O ciúme cego de Leontes transparece em sua face.

Fonte: Williams (2009).

Uma mesma vinheta, segmentada em vários momentos, pode apresentar a mudança de estado de ânimo do personagem frente a uma situação (Figura 16).

Figura 16 – Júlio César (cena da primeira página).

Da modéstia ao incômodo do desgosto representados na expressão facial.
 Fonte: Williams (2009).

Ao combinar esses diferentes signos verbais e não verbais – diálogos, traços, caricatura, estereótipos, cores –, as escolhas devem estar em consonância para que o produto final seja verossímil ao leitor. Para Ramos (2014, p. 124-125):

O artista, na hora de produzir a história, trabalharia com padrões de referência de personalidade, que seriam compartilhados com o leitor. Os rótulos ou estereótipos facilitam o processo de identificação da figura representada e tornam acessível a narrativa para o leitor.

No caso da obra de Márcia Williams, os padrões compartilhados fazem parte do repertório infantil, ao mesmo tempo em que trazem à tona aspectos característicos das histórias apresentadas. A leitura de traços e cores permite identificar as emoções dos personagens e compreender suas características e atitudes, elementos fortemente relacionados à progressão da narrativa.

Há um recurso peculiar das histórias em quadrinhos ao qual os artistas recorrem com frequência para a representação de sentimentos e estados de ânimo. É a chamada *metáfora visual* (VERGUEIRO, 2006, p.54): “forma de expressar ideias

ou sentimentos por meio de imagens”. Há diferentes graus de metáforas visuais, ocorrendo algumas mais icônicas (coração = amor), outras menos (atribuir sentido a retas, linhas, traços ou gotas depende do contexto em que estes elementos ocorrem). Todos esses recursos, característicos da linguagem das histórias em quadrinhos, comparecem na elaboração da obra aqui estudada.

Na leitura das histórias em quadrinhos, ainda há de se considerar que a representação dos personagens ocorre por meio de figuras estáticas, e que, por isso, inúmeros elementos são utilizados para sugerir movimento: traços, repetições, sobreposição de elementos e linhas cinéticas reproduzem o momento de um gesto. A ilusão de movimento e a transição de uma vinheta para outra auxiliam também na progressão da narrativa. No caso da obra aqui em estudo, esses elementos contribuem na representação da encenação, teatro vivo diante dos olhos do leitor. Esse processamento de informações e compreensão da ação e do movimento de personagens e cenas depende da leitura e comparação dos quadros em sequência para percepção do efeito e compreensão do desenrolar da narrativa.

No que tange às questões da imagem e do movimento, pode-se refletir sobre as relações entre quadrinhos e cinema. Em primeiro lugar, convém considerar o impacto que possuem hoje, sobre os leitores, as diversas expressões icônicas: cinema, quadrinhos, cartum, cinema de animação, pintura, vídeo, televisão, publicidade etc. Numa sociedade tão imagética como a nossa – o apelo forte às sensações, com o predomínio do olhar –, as formas de recepção e interação com as inúmeras manifestações da imagem são contribuintes na maneira de ver, interpretar e relacionar-se com o mundo. Destacando-se cinema e quadrinhos, artes essencialmente narrativas, Cirne (2000, p. 134)⁵⁶ afirma que esses bens simbólicos, produtores sociais de sentidos estéticos e culturais, são “formações semióticas aproximadas, primeiramente, pela concretude da imagem”. No entanto, o ato de olhar a imagem em uma e outra manifestação cultural é diferente: enquanto a imagem no cinema porta a “concreção fotográfica” com seu realismo, os quadrinhos mostram-se de maneira singular com seu grafismo específico (mais realista, menos realista, caricatural, fantástico...). Para o autor:

⁵⁶ CIRNE, Moacyr. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Nas duas linguagens, contudo, é necessário que, no interior da imagem, haja espaço para a reflexão, para a crítica, para o questionamento. E para o sonho, para o delírio, para o imaginário em transe, quando for o caso. Assim, através da imagem (e da palavra, claro), poderemos dizer com todas as letras: questionamos, logo pensamos; pensamos, logo imaginamos. E, de uma forma ou de outra, imaginamos a partir da imagem. Mais do que um jogo de palavras, a relação imagem/imaginação acompanha as histórias do cinema e dos quadrinhos (CIRNE, 2000. p. 135-136).

A diferenciação entre quadrinhos e cinema está no campo da linguagem e a constituição da linguagem em cada arte é aspecto determinante no tempo de leitura (recepção). No cinema, a leitura está subordinada ao tempo de projeção das imagens; já nos quadrinhos, o leitor é responsável pelo seu tempo de leitura. Essa notória diferença é o que leva a concluir que o tempo de leitura determina a temporalidade da narrativa nos quadrinhos.

Associados a esses elementos e com dinâmica própria em cada uma dessas artes, o corte e a continuidade das imagens são responsáveis pela narratividade. Cirne (2000) ressalta que nos quadrinhos a continuidade é gráfica (dinâmica dos elementos gráfico-visuais) e depende do corte, importante elemento semiótico, “lugar do impulso/agenciamento narrativo”. O estudioso afirma que, para a arte cinematográfica, o corte é uma possibilidade estética, mas “sem cortes, não teríamos quadrinhos, simplesmente” (CIRNE, 2000, p. 137).

A reflexão acerca dos aspectos que aproximam ou singularizam a arte do cinema e a arte dos quadrinhos faz-se relevante na presente investigação sobre a recepção dos quadrinhos e a formação de leitores hoje. O jovem leitor de hoje está imerso num universo rico em formas de narrar e ver/ler histórias com palavras e imagens, e, certamente, as variadas experiências formam seu repertório como leitor do mundo.

2.1.4 Literatura, quadrinhos e narratividade

A narratividade é o principal aspecto a unir Literatura e Histórias em Quadrinhos, pois os elementos essenciais do gênero narrativo estão tanto em uma arte quanto em outra: personagens, espaço, tempo, desenvolvimento de uma ação, enredo. O ato de contar histórias reunindo recursos da Literatura e dos quadrinhos é uma arte complexa e rica em expressividade ao mesclar signos verbais e signos visuais.

Ainda que o fato de “contar uma história” seja inegável, é preciso diferenciar o narrar literário do narrar quadrinístico: são artes autônomas, cada qual com seus recursos narrativos e formas peculiares de funcionamento na configuração do espaço, na construção dos personagens, na percepção de tempo e na condução do desenrolar da narrativa. Cada arte atua à sua maneira e com os ingredientes que lhes são próprios. A literariedade é própria da linguagem da Literatura, assim como o narrar com metáforas visuais é próprio dos Quadrinhos. Enquanto artes autônomas, tanto uma quanto outra possuem um sistema rico de elementos e modos expressivos e contribuem, por caminhos diversos, na formação do leitor contemporâneo. Quanto mais variados forem esses caminhos e experiências de leitura, mais repertório e liberdade terá esse leitor em seus percursos para compreender e colocar-se no mundo.

A obra *Sr. William Shakespeare – teatro* é um exemplo de literatura em quadrinhos, isto é, a arte dos quadrinhos apresentando sua forma de ver e ler a obra literária, o autor e sua época. Trata-se de uma adaptação ou, como já vimos anteriormente neste trabalho, uma tradução intersemiótica: uma arte apresenta uma possibilidade de leitura de um outro objeto artístico (aqui, a obra literária), explorando um modo de ver e tratar o mundo, o ser humano, seus desejos, sentimentos e formas de interação. Ao investigar os recursos expressivos e a forma de composição dessa obra, busca-se compreender as formas de relação entre Arte dos Quadrinhos e Arte Literária para o desenvolvimento da narrativa, a construção de sentidos e as possibilidades de leitura e interação do leitor com o repertório da obra.

Como explorado anteriormente, os traços dos personagens, a caricatura, os estereótipos, a simulação de movimentos e gestos contribuem para a composição e progressão da narrativa. É por meio dos traços característicos dos personagens que podemos identificar, por exemplo, a época ou período histórico em que se desenrola a história. A linguagem e as falas presentes nos balões também podem transmitir esse tipo de informação, além de enunciar a interação dos personagens e a motivação de suas ações.

Na linguagem específica dos quadrinhos, alguns recursos são especialmente responsáveis pela narratividade e pela construção de sentidos na leitura da história. Convém uma leitura atenta sobre elementos que, a princípio, podem ver vistos como

secundários. Incluem-se nesse caso o formato dos quadrinhos, sua organização e os espaços vazios, as lacunas que os delimitam.

Cada vinheta é definida por um contorno que pode ser regular ou moldado de acordo com a situação representada, e pelo espaço em branco que o separa da vinheta seguinte. Dessa maneira, cada vinheta detém um segmento de espaço-tempo vivenciado por aqueles personagens representados numa dada situação. Esse “quadro que contém uma determinada cena” (EISNER, 1989, 54) condensa elementos da cena narrativa utilizando signos verbais e não verbais com alto grau informativo.

Vergueiro (2006, p. 35) acrescenta a essa definição aspectos outros que explicitam a complexidade de elaboração dos quadrinhos. Para o pesquisador:

O quadrinho ou vinheta constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento.

Ao considerar a possibilidade de a vinheta representar “uma sequência interligada de instantes”, o autor (VERGUEIRO, 2006, p. 35) coloca em evidência não só a imagem fixa de cada vinheta, mas também o espaço entre elas e a leitura comparativa que se faz entre uma e outra. É esse movimento de comparação entre os quadros que leva o leitor a compreender a condução da narrativa: a comparação entre as vinhetas poderá revelar mudança de ação, de espaço, inserção ou alteração de personagens que participam da situação representada, entre outros aspectos. A constatação de elementos que permanecem e outros que se alteram na passagem de um quadro a outro, junto ao uso de recursos visuais e verbais, permite a compreensão da ação e a progressão narrativa.

O contorno da vinheta, também denominado de linha demarcatória, tem a função de marcar graficamente a área da ação narrativa e seu momento/instante e pode caracterizar-se como traço regular (retas lineares) ou traço rústico (menos regular, feito muitas vezes à mão). A escolha do tipo de traço pode seguir o estilo de composição da história, como o que observamos na obra *Sr. William Shakespeare – teatro*: o contorno das vinhetas é rústico, acompanhando o estilo de desenho caricato dos personagens e cenas.

No caso peculiar da obra em questão, há uma narrativa que ocorre delimitada pelo contorno das vinhetas (encenação da peça teatral de Shakespeare) e outra

narrativa, a esta primeira relacionada, mas que ocorre fora dos limites das vinhetas, nas margens da página (espectadores da encenação). São dois espaços e tempos narrativos, diferenciados pelo uso do contorno, da cor, do tipo de balão e de linguagem presente nos enunciados. Para Vergueiro (2006), as linhas demarcatórias não podem ser vistas como “gaiolas”, a criatividade do artista que domina a linguagem o leva a desenvolver a ação narrativa também fora desses limites.

Ao extrapolar os limites comuns da cena narrativa para as histórias em quadrinhos, a autora leva o leitor a vivenciar uma experiência de leitura criativa, dado que foge aos esquemas regulares de composição desse gênero. O leitor terá de reestruturar o movimento de leitura a que estava acostumado para abarcar os elementos que se apresentam à margem das vinhetas (Figuras 17 e 18).

Figura 17 – Abertura de A tempestade.

As ondas extrapolam os contornos da vinheta.

Fonte: Williams (2009).

Figura 18 – A tempestade, segunda página.

Os seres marinhos da encenação surgem fora do quadro / cena do palco.

Fonte: Williams (2009).

O espaço entre as vinhetas foi batizado de *hiato* por Fresnault-Deruelle (1972 apud Ramos, 2014, p. 144), mesmo nome utilizado por Cirne (1975) e Ramos (2014). Eco (1993), McCloud (2005) e Santos (2002) consideram mais apropriado chamar esse intervalo de *sarjeta*, enquanto Vergueiro (2006) defende o uso do termo *calha*. A variação de termos para denominar esse recurso dos quadrinhos por si só comprova a complexidade de seu uso e sua relevância na composição narrativa e no processo de leitura. Trata-se de um elemento responsável pela transição de um quadro a outro, mas que não é um mero espaço em branco ou vazio, pois exige a “contribuição” do leitor na história.

As calhas promovem a descontinuidade ou ruptura entre as cenas. É justamente esse aspecto que contribui para a condução da narrativa nas histórias em quadrinhos. A comparação entre uma vinheta e outra, separadas por uma calha, é o que possibilita a compreensão do salto de uma cena a outra pela inferência de uma série de informações inseridas no contexto.

A calha representa uma elipse e impõe ao leitor a inferência de informações e imagens ocultas, subentendidas pela narrativa (CIRNE, 1975). De uma vinheta para outra, a mudança pode ser de ação para ação, de tema para tema, de cena para cena, de aspecto para aspecto. A percepção da ruptura e das mudanças permite a progressão da narrativa. Essas elipses podem variar de pequenas alterações a cortes em que aparentemente não se preserva a sequência, sendo as grandes elipses aquelas que exigem do leitor maior apuro na inferência e maior esforço de interpretação.

Nas histórias de Shakespeare adaptadas por Marcia Williams, há equilíbrio no uso de elipses breves e longas, exemplificadas nas cenas seguintes (Figura 19):

Figura 19 – Júlio César, segunda página.

As três primeiras vinhetas constituem-se por elipses mais breves (casa, rua, escadaria do senado). A leitura da última cena detém uma elipse maior – os preparativos para o assassinato estão subentendidos nas imagens, mas anunciados no discurso do narrador / legendas.

Fonte: Williams (2009).

Explorando de maneira criativa o recurso, em algumas situações a escolha da autora é elaborar a vinheta em movimento contrário. O quadro passa a conter o que poderia ser lido como o “passo-a-passo” de uma dada ação, como se o leitor pudesse assisti-la em detalhe, como um breve filme. Apenas as linhas demarcatórias separam cada pequena alteração de gesto/movimento, ou seja, nessas ocorrências as elipses são muito breves, há ligeira variação dos gestos dos personagens sem alteração do espaço. É o que se observa nas cenas de *Romeu e Julieta* e *Júlio César* (Figuras 20 e 21):

Figura 20 – Romeu e Julieta, terceira página.

A ansiedade dos apaixonados, apresentados quadro a quadro, até amanhecer.

Fonte: Williams (2009).

Figura 21 – Júlio César, terceira página.

Representação da discussão e desentendimento dos personagens.

Fonte: Williams (2009).

Outros elementos da composição podem auxiliar o leitor menos hábil na leitura de elipses longas: legendas com discurso do narrador onisciente e falas dos espectadores às margens relacionam-se e comentam as cenas apresentadas nas vinhetas.

Na abordagem sobre o sentido das calhas, cabe ressaltar a função do vazio, do espaço, do não dito. O leitor precisa preencher essas lacunas com a sua imaginação, reconstituindo o todo como um contínuo. Ao relacionar uma vinheta e a

seguinte, o leitor precisa preencher os vazios existentes entre elas, pois não lhe foram dadas todas as informações da cena, há os cortes e, por isso, as lacunas. É neste campo imaginativo que talvez resida a maior proximidade da leitura de histórias em quadrinhos com a leitura literária: o leitor participa intensamente, pois sua leitura não é apenas apreensão de elementos dados pelo texto, mas construir sentidos ao preencher com a imaginação o vazio, o não dito, o subentendido entre as linhas, palavras e imagens. É necessário agregar mais elementos àqueles que já estão explicitados na obra de arte para que o conjunto de signos – verbais e visuais – adquira sentido, torne-se verossímil. Esse processo ocorre tanto numa arte como noutra, tanto na interpretação de uma metáfora com palavras quanto na metáfora visual. Tal reflexão abarca também a composição de livros ilustrados infantis, na interação palavra/texto – imagens, ou mesmo na relação apenas entre imagens ou no predomínio de um dos signos. Em seu *Livro ilustrado: palavras e imagens*, Nikolajela e Scott (2000, p. 32-33)⁵⁷ tratam desse aspecto como um dos determinantes na avaliação de livros de literatura infantil:

Se palavras e imagens preencherem suas respectivas lacunas, nada restará para a imaginação do leitor e este permanecerá um tanto passivo. O mesmo é verdade se as lacunas forem idênticas nas palavras e imagens (ou se não houver nenhuma lacuna). No primeiro caso, estamos diante da categoria que chamamos complementar; no segundo, da simétrica. Entretanto, tão logo palavras e imagens forneçam informações alternativas ou de algum modo se contradigam, temos uma diversidade de leituras e interpretações.

A diversidade de leituras e interpretações seria, então, possibilitada pelas lacunas, vazios existentes entre palavra e imagem, entre palavras, entre imagens, espaço a ser preenchido pela imaginação do leitor em sua interação com a obra – a experiência de um leitor ativo. A exploração do recurso das calhas e a composição das imagens nas vinhetas, próprios da linguagem quadrinística, propiciam ao leitor essa interação e liberdade imaginativa. No caso da obra aqui estudada, os vazios das calhas e os “preenchimentos” feitos pelo leitor ainda dialogam com toda a margem das páginas, repleta de referências variadas, o que torna o jogo da leitura ainda mais lúdico, subjetivo – cada leitor faz seu caminho, cada caminho novas interpretações – e, dessa maneira, enriquecedor.

⁵⁷ NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Retomando a questão do desenvolvimento da narrativa, como se pode observar, além do contorno e do hiato, a organização, a sequência e os planos representados nas vinhetas contribuem nesse processo. A definição dos planos nas histórias em quadrinhos segue os mesmos pressupostos da fotografia e do cinema (RAMOS, 2014), dividindo-se em:

- plano geral ou panorâmico – vista geral de espaço e personagens;
- plano total ou de conjunto – personagem apresentado inteiro, ambiente é elemento secundário;
- plano americano: apresenta o personagem mais próximo, dos joelhos para cima;
- plano médio ou aproximado: personagem focalizado da cintura para cima e, a partir dessa perspectiva, a expressão facial adquire, gradativamente, mais relevância;
- primeiro plano: personagem dos ombros para cima;
- plano de detalhe, pormenor ou *close up*: atenção para os detalhes do rosto ou de objetos;
- plano em perspectiva: cena apresentada com somatória de diferentes planos.

A mudança de planos entre as vinhetas pode proporcionar a impressão de movimento e o desenvolvimento da ação, aqui mais um âmbito de aproximação entre as histórias em quadrinhos e o cinema.

Na linguagem das histórias em quadrinhos, a noção de tempo é percebida pelo uso dos balões e das vinhetas: quanto maior for o número de vinhetas para apresentar uma única ação, maior será a sensação de duração desta. Em movimento contrário, quanto maior o corte entre uma cena e outra (grandes elipses) e menor o número de quadrinhos, menor será a duração daquele momento. Alterações no espaço, nos personagens, nos objetos e/ou das condições astronômicas (céu, sol, lua) sugerem passagem de tempo. Ao analisar os efeitos do corte de tempo nos quadrinhos, Ramos (2014, p.130) afirma:

Reduzir o corte de tempo de uma ação para outra tende a criar baixo grau de inferências e aumenta o aspecto descritivo entre as vinhetas. Traz também algumas limitações, como uma redução da indicação de movimento dos personagens dentro do quadrinho. Barbieri (1998) afirma que o recurso

permite à cena narrativa um prolongamento do tempo, tal qual faz a câmera lenta no cinema.

Os efeitos do corte de tempo e elaboração das cenas nas vinhetas devem sempre considerar o contexto em que ocorrem. Marcia Williams manipula tais recursos para, muitas vezes, criar a atmosfera da história: suspense, ação, tensão.

A percepção de tempo na narrativa em quadrinhos não se associa apenas à ação da narrativa, mas também é relevante enquanto tempo de leitura da história, o que interfere diretamente na produção de sentido. A leitura das vinhetas em uma lógica de um antes e um depois (comparação entre dois momentos) e a linearidade da leitura das sequências são as etapas mais relevantes no processo sociocognitivo de produção de sentido nos quadrinhos.

2.1.5 Algumas considerações acerca da leitura da obra

A leitura e análise dos inúmeros elementos compositivos da obra em questão nos permitem afirmar que se trata de uma produção cultural caracterizada pela intersemiose: estão representados aqui signos e discursos do texto do gênero dramático, da representação/encenação, da literatura e das histórias em quadrinhos. Todos esses elementos, signos, discursos, referências e conteúdos estão apresentados e orquestrados seguindo a lógica da linguagem quadrinística. A arte dos quadrinhos, portanto, apresenta uma leitura das obras e repertórios selecionados como tema da produção.

As escolhas estéticas e signos compositivos dessa história em quadrinhos, leitura das peças de Shakespeare, aponta para a tradução e mistura de expedientes e recursos característicos das três Artes representadas nesse objeto híbrido: Arte Dramática, Arte Literária e Arte dos Quadrinhos se conjugam na composição de uma obra performática, a qual propõe ao leitor-criança a exploração desses universos expressivos, diferentes vozes e figuras. Fruto da relação dialógica autor-obra-leitor, os sentidos construídos são contribuintes nos dois objetivos pressupostos na composição da obra: uma possível leitura, dentre a riqueza de possibilidades de exploração da obra shakespeariana; e o resgate/revelação do passado, da tradição e do cânone inseridos na atualidade e no repertório infantil.

Os Quadrinhos, nona arte, abarcam inúmeras possibilidades expressivas e, estética e plasticamente, aproximam-se e dialogam com outros universos artísticos –

cinema, fotografia, literatura, teatro. A obra em questão explora ludicamente essas possibilidades, instaurando um movimento de aproximação e comunhão com o leitor (Figura 22). Autora e obra convidam o leitor lançando as “peças” de um jogo com dinâmica tão familiar às crianças e aos jovens inseridos na cultura cibernética: cada página das histórias em quadrinhos é como um hipertexto, abrindo um leque de percursos possíveis. Como experiência estética e de leitura, espera-se que tal obra contribua ao instigar o leitor e que o fruto dessa interação seja o desejo por outras e novas leituras: de quadrinhos, de literatura, de histórias, de imagens, de Shakespeare, de outros autores etc.

Defende-se, portanto, a qualidade estética e discursiva desta obra como um convite ao conhecimento sobre Quadrinhos, Literatura, Shakespeare, sua época e seu teatro.

Figura 22 – Representação do autor

O autor, representado entre os espectadores na última página da obra, despede-se de seus leitores/espectadores com um convite para leituras futuras.

Fonte: Williams (2009).

2.2 Proposta de intervenção em sala de aula: investigação para o reconhecimento do leitor e seus percursos

A proposta de intervenção em sala de aula foi elaborada tendo por objetivo investigar as estratégias de leitura dos estudantes na recepção de obras do gênero Literatura em Quadrinhos. Para cumprir com esse propósito, a obra e o conjunto de atividades propostas estão conciliadas aos objetivos estabelecidos para o trabalho da disciplina Língua Portuguesa no 7º ano do Ensino Fundamental.

Com foco na formação de leitores proficientes, os projetos e sequências didáticas planejados para o trabalho com os estudantes privilegiam a diversidade de materiais, atividades e práticas de leitura. Nesse contexto, a arte narrativa das histórias em quadrinhos marca presença importante: rede complexa de signos verbais e visuais, as histórias em quadrinhos convidam o leitor a decifrar significados por meio da mobilização de conhecimentos prévios variados, uso da imaginação e associação de ideias, signos e modos expressivos.

A escolha do gênero Literatura em Quadrinhos também visa à iniciação estética das crianças no universo do cânone literário por meio de uma expressão artística tão presente em suas leituras na busca por prazer e entretenimento. Os quadrinhos, conhecidos pela grande maioria dos alunos que habitualmente leem os famosos “gibis”, podem apresentar-se sob uma forma inusitada ao explorar o diálogo com outras artes (Literatura, Teatro) em um exercício criativo que coloca em evidência toda a riqueza da linguagem da Nona Arte. As relações entre artes e linguagens imbricadas na obra evidenciam-se, e mais ainda a especificidade da dinâmica linguagem quadrinística. Num jogo de proximidade e diversidade, reconhecimento (familiaridade) e surpresa, o jovem leitor descobre novas formas de leitura e amplia seu repertório e habilidades.

A sequência didática apresentada a seguir foi desenvolvida ao longo de um mês, período em que foram intercaladas atividades com e sem registro formal das leituras. Ao longo do processo, o acompanhamento deu-se por meio da coleta, observação e análise de registros, tanto orais quanto escritos, produzidos pelos alunos em dois momentos específicos de leitura da obra: leitura individual e leitura em pequenos grupos. A variação das circunstâncias de realização da atividade leitora e do tipo de registro produzido tiveram como objetivo a valorização da experiência e perspectiva individual dos leitores sobre a obra, bem como o debate sobre esta na interação com os outros leitores.

2.2.1 Contextualização da pesquisa: unidade escolar, ano escolar e professora-pesquisadora

Os dados que serão apresentados e analisados a seguir constituem parte relevante da pesquisa e foram extraídos durante o trabalho realizado com os alunos em sala de aula. A pesquisa foi realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de

Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP), instituição de ensino pública situada no Campus Universitário Armando de Salles Oliveira, no Butantã, em São Paulo.

A Escola de Aplicação atende, no Ensino Fundamental (EF – do 1º ao 9º ano) e Ensino Médio (EM), a cerca de 740 crianças e jovens oriundos tanto da comunidade universitária quanto da comunidade externa. O acesso às vagas dá-se por meio de inscrição e sorteio, sendo distribuídas nos segmentos dessa maneira: 20 vagas para filhos de docentes e funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; 20 vagas para filhos de docentes e funcionários de outros institutos e unidades da Universidade de São Paulo; 20 vagas para famílias sem vínculo com a universidade (comunidade externa). As vagas são disponibilizadas no primeiro ano do Ensino Fundamental I e, oportunamente, nas séries seguintes, quando da transferência de algum estudante. A grande maioria dos alunos permanece nesta unidade escolar até a conclusão do Ensino Médio, o que propicia um convívio com praticamente o mesmo grupo por 12 anos.

Cada série escolar tem duas turmas com cerca de 30 a 32 alunos. O EFII (6º ao 9º ano) e o EM têm suas aulas regulares no período da manhã; as aulas do EFI (1º ao 5º ano) ocorrem no período da tarde. Para ambos os ciclos da educação básica, são oferecidas atividades no contraturno das aulas regulares: aulas de recuperação paralela, reforço escolar, orientação de estudos, plantões de dúvidas de cada uma das disciplinas, oficinas diversas. A escola dispõe, em suas dependências, de biblioteca escolar, laboratório de informática, laboratórios de ciências, quadra e horta.

Os estudantes, uma vez que estão vinculados à instituição pertencente à universidade, têm acesso a serviços oferecidos no campus universitário: alimentação nos restaurantes da Superintendência de Assistência Social (SAS-USP), acesso às atividades e dependências do Centro de Práticas Esportivas (CEPEUSP), atendimento no Hospital Universitário (HU), entre outros.

Além do ensino, a instituição também é importante campo para pesquisas na área educacional e espaço de formação para estagiários, futuros professores. Em seu Regimento Escolar, documento de 7 de dezembro de 2005, a instituição estabelece como um de seus objetivos (artigo 4º, Capítulo II): “Sediar e executar pesquisas de interesse próprio ou da Faculdade de Educação, de seus cursos e docentes, que vise ao aperfeiçoamento do processo educativo e de formação docente”.

Professora-pesquisadora

Sou bacharel e licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura e Língua e Literatura Italiana. Iniciei minha carreira lecionando no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Centro de Línguas das redes de ensino municipal e estadual em São Paulo. Sou professora na Escola de Aplicação desde 2003, atuando em ambos os ciclos e em diversos projetos.

A presente pesquisa foi realizada com aplicação da proposta de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em uma das turmas do atual 7º ano do EFII, contando com 32 alunos. Cabe destacar que meu trabalho com esse grupo de alunos teve início em 2015, quando assumi as aulas de Língua Portuguesa do 6º ano, permanecendo como professora da turma no momento de realização dessa pesquisa.

Foi desenvolvido um conjunto variado de atividades para o encaminhamento da proposta em estudo, no entanto apenas parte dessas atividades e registros foram objeto de nossa análise. Considerando a natureza do objeto de ensino – História em Quadrinhos e Literatura – e a prática – leitura –, não foram solicitados registros formais em todas as etapas de leitura da obra: entendemos que deve haver o prazer da leitura e o prazer estético, sem a obrigatoriedade de outras tarefas que competiriam com o momento de deleite.

A possibilidade de fruição estética e prazer da leitura são aspectos relevantes na formação do leitor. Manifestando-se em diversas formas e linguagens, a arte carrega inúmeros atrativos, formas de entretenimento e lógicas criativas num conjunto que possibilita ao indivíduo vivenciar sentimentos, sensações, elaborar hipóteses, experimentar situações, imaginar – sensibilidade e qualidade de sentimento também fazer parte da elaboração dos sentidos na leitura de qualquer obra de arte. Cunha (2008, p. 50-51), ao discutir a complexidade da literatura para crianças e jovens como fenômeno literário, reflete sobre o papel do prazer nas experiências da criança em formação:

A arte [...] reveste-se da marca da Estética. Desse modo, seus objetos tornam-se capazes de provocar a experiência da admirabilidade – normalmente, denominada prazer estético, e que pode ser definida como um prazer provocado pelo sentimento e pelo intelecto numa interação indissociável (cf. Peirce). Essa atitude diante da obra envolve a porosidade sensória do deleite, o esforço interpretativo implicado na percepção (entre observação atenta e distraída), a imaginação (base de toda atividade criadora

do cérebro humano) e a promessa do assentimento intelectual. [...] O ideal estético é nutrido pelo cultivo de hábitos de sentimento. A adoção desse ideal promove o aparecimento de um empenho ético e a necessidade da lógica para o controle crítico do pensamento para atingi-lo. Seria, desse modo, a literatura a instância privilegiada na formação da criança deste nosso tempo⁵⁸.

Dessa forma, na interação com a obra objeto de estudo de nossa pesquisa, foram preservados momentos para a fruição estética dos leitores. Além das propostas de leitura com registro formal, algumas ações e atividades auxiliaram na condução do trabalho – estas serão descritas aqui para compreensão do processo.

Acrescente-se a isso o fato de a coleta de dados ter ocorrido apenas em uma das turmas, ainda que todos os estudantes desse ano escolar tenham participado do trabalho. Para este estudo de caso, a amostra de 32 participantes já constituiu repertório adequado para observação e análise, considerando-se, também, o tempo para realização da pesquisa.

O *corpus* desta parte da pesquisa foi constituído por questionários pré e pós-leitura da obra, diário de leitura com registro escrito e ilustração, e um protocolo verbal. Os documentos e materiais didáticos elaborados pela professora-pesquisadora para a coleta de dados encontram-se anexos a este trabalho, bem como a transcrição do protocolo verbal de cada um dos pequenos grupos e as páginas das histórias em quadrinhos que foram objeto de leitura pormenorizada. Devido à quantidade abundante de páginas redigidas pelo grupo de estudantes, reproduzem-se apenas alguns exemplos digitalizados dos diários de leitura.

2.2.2 Proposta de atividades a partir da leitura da obra: sequência e objetivos

As atividades propostas para reflexão sobre a leitura e as histórias em quadrinhos da obra *Sr. William Shakespeare – teatro* organizaram-se tendo por objetivo investigar: o repertório de referências e leituras dos estudantes antes do contato com a obra; impressões e expectativas dos estudantes no primeiro contato com a obra; reflexão e impressões sobre o ato de ler e sobre a matéria lida; reflexão sobre a experiência de leitura e a obra proposta.

⁵⁸ CUNHA, Maria Zilda da. Entre livros e telas – a narrativa para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos. In: **VI Atlântica – Publicação da Área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 14, p. 45-62, 2008.

Para tanto, foram aplicados questionários para investigação pré-leitura e pós-leitura. O percurso de leitura, impressões e reflexões sobre o ato de ler foram investigados por meio de dois instrumentos, de natureza diversa, ambos produzidos durante as atividades na aula de Língua Portuguesa:

- um registro escrito, denominado *diário de leitura*, em que o estudante apresentou sua percepção sobre as estratégias de leitura e suas impressões sobre uma história em quadrinhos escolhida coletivamente, mas lida individualmente;
- um registro oral, com gravação do áudio em pequenos grupos (três componentes), denominado *protocolo verbal*, apresentando comentários dos alunos enquanto realizavam a leitura de uma segunda história, também escolhida pela turma.

O objetivo ao utilizar os dois tipos de registro é obter um conjunto de dados que permita compreender e analisar com maior profundidade a interação dos leitores com a obra e, assim, investigar de maneira mais abrangente a atividade leitora (hipóteses e estratégias de leitura). O fato de possibilitarmos ao aluno tanto a expressão oral quanto a expressão escrita para apresentação de sua leitura propicia uma coleta de dados mais completa e rica de variáveis: há alunos que produzem comentários mais detalhados sob a forma escrita, outros são mais habilidosos na expressão de suas reflexões por meio da oralidade.

Ao longo das atividades, os estudantes realizaram uma breve pesquisa sobre o conhecimento da comunidade (pais, professores, familiares) sobre o autor estudado – William Shakespeare – e possíveis referenciais para iniciar uma investigação. Desse primeiro momento investigativo, surgiram perguntas que nortearam as escolhas do corpo discente na seleção de temas para pesquisa sobre Shakespeare e sua época, bem como a escolha da primeira história em quadrinhos a ser lida.

2.2.2.1 Questionários pré-leitura

Como atividade prévia à leitura do livro, os alunos responderam a dois questionários. O primeiro antes do contato com a obra, com o objetivo de coletar informações sobre conhecimento prévio sobre Shakespeare, hábitos de leitura e expectativas quanto ao tema e gênero da leitura a ser realizada (Literatura em Quadrinhos). O segundo questionário, por sua vez, foi respondido após o primeiro

contato com a obra: os alunos folhearam o livro e fizeram a leitura do texto de apresentação para depois responderem sobre suas primeiras impressões, expectativas e hipóteses de leitura.

A seguir, as questões apresentadas aos estudantes.

Questionários

1) PRÉ-LEITURA E PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA

Questionário – PARTE 1

1. Você conhece William Shakespeare? Já ouviu algo sobre esse autor? Comente.
2. Você conhece alguma história, personagem ou frases de William Shakespeare? Qual(is)? Comente.
3. O que você espera encontrar na leitura de uma obra com histórias desse autor?
4. Você tem o hábito de ler histórias em quadrinhos? Com que frequência e/ou em quais situações?
5. Qual é a sua opinião sobre a leitura desse tipo de material (história em quadrinhos)?
6. Quais são suas expectativas sobre a leitura de uma obra literária em quadrinhos? O que espera encontrar?

LEITURA DA CAPA E TEXTO DE APRESENTAÇÃO DA OBRA *Sr. William Shakespeare – teatro*. Primeiro contato folheando a obra.

Questionário – PARTE 2

1. Folheie o livro que você acaba de receber. Quais são suas primeiras impressões sobre a obra?
2. Após a leitura do texto de apresentação da obra, escrito por Márcia Williams, comente:
 - a) O que você achou das sugestões de leitura dadas pela autora?
 - b) Quais são suas expectativas na leitura desse livro?

c) Nossa primeira leitura será da história Romeu e Julieta. Você já ouviu falar dessa história? Conhece alguma versão ou adaptação? Comente.

2.2.2.2 Diário de Leitura

O diário de leitura consiste em um material didático⁵⁹ organizado com os questionários pré-leitura e pós-leitura, e páginas para o comentário escrito e ilustração sobre uma das sete histórias em quadrinhos que compõem a obra em questão. Cada aluno recebeu um diário e elaborou seus comentários durante a leitura em sala de aula. A página inicial para elaboração dos comentários traz orientações sobre o que observar e comentar durante a atividade leitora de cada página da história: estratégias de leitura e compreensão; impressões sobre a história, suas formas de apresentação e elementos compositivos.

Além do registro escrito, as páginas do diário puderam ser preenchidas com ilustrações livres sobre a narrativa lida, sendo possível ao leitor apresentar por meio de recursos visuais suas impressões, expectativas e até mesmo releituras de cenas que compõem os quadrinhos. Tal diversidade de registros busca compreender de forma mais apurada a atividade leitora, bem como interação/diálogo dos leitores com essa arte narrativa.

2.2.2.3 Protocolo verbal

O protocolo verbal consistiu na gravação em áudio de comentários (*think aloud*), expressão de pensamentos e reflexões dos educandos enquanto realizavam a leitura da segunda história escolhida pela turma – trata-se de uma verbalização de pensamentos, o externar o diálogo interno que ocorre enquanto se desempenha uma tarefa. O objetivo ao utilizar o protocolo verbal como metodologia de pesquisa é observar de perto estratégias de leitura escolhidas pelos leitores. Coletar esses dados enquanto a ação de ler ocorre permite um detalhamento melhor do processamento da atividade leitora, pois o leitor comenta ações que estão presentes em sua memória temporária durante a realização da atividade. Diferentemente do registro feito por escrito ou após a conclusão da atividade, o protocolo verbal permite a percepção de ações e pensamentos que permanecem pouco na memória, ou ainda a

⁵⁹ Vide Anexo B.

conscientização sobre ações e pensamentos que passam despercebidos enquanto se realiza uma determinada tarefa.

Ericsson e Simon (1993) analisaram o uso de protocolos verbais como metodologia de pesquisa e argumentam que vocalizar pensamentos e símbolos produzidos enquanto uma tarefa é realizada permite recuperar informações detalhadas sobre o processamento da tarefa. Isto não seria possível na mesma medida quando se solicita ao indivíduo que resgate em sua memória pensamentos e informações após a conclusão da tarefa, pois a habilidade de resgatar eventos específicos com riqueza de detalhes deteriora-se rapidamente na memória temporária. Mesmo na situação em que o indivíduo é solicitado a preencher um questionário a respeito de suas estratégias para realizar determinada atividade, episódios ou aspectos relevantes podem facilmente escapar da memória, pois competem no mesmo instante a atenção para resgatar as informações e a atenção para produzir os registros escritos. Nesse aspecto, o protocolo verbal (pensamento em voz alta) parece permitir um resgate mais efetivo dos pensamentos gerados durante a realização da tarefa, sem quase competir com a atenção na produção do registro (gravação de áudio), pois ação de pensar alto é habitual ao ser humano:

A atividade de pensamento em voz alta não é totalmente estranha à vida cotidiana, e quase todos os indivíduos provavelmente já a vivenciaram antes de chegarem ao laboratório. Os estudantes na escola ocasionalmente têm que explicar suas soluções para problemas em voz alta para mostrar como elas foram geradas. Em outras situações as pessoas explicam ou descrevem suas tentativas de solução aos outros, de forma que o ouvinte possa dizer-lhes onde está o erro em suas linhas de pensamento. Ao menos em muitos casos, tal verbalização requer um considerável processo intermediário prévio à articulação, e é distintivamente diferente da verbalização dos processos cognitivos em curso (ERICSSON; SIMON, 1993. p. 78)⁶⁰.

A proposta de uso do protocolo verbal nessa pesquisa precisou considerar a faixa etária dos estudantes (cerca de 12 anos) e o fato de que muitos alunos se sentem inibidos em atividades gravadas, seja com captação apenas de voz ou de voz e imagem. Dessa maneira, optamos por realizar esse registro em pequenos grupos como forma de encorajar o leitor a falar espontaneamente sobre sua atividade.

Orientações ao leitor participante da pesquisa:

⁶⁰ ERICSSON, K. Anders; SIMON, Herbert A. **Protocol Analysis**: verbal reports as data. Revised Edition. Cambridge / Londres: Bradford Book / The MIT Press, 1993. p. 78 (tradução nossa).

- Durante sua leitura, verbalize o que você pensar sobre o que está lendo e como está lendo, como se estivesse “pensando alto”.
- Comente suas estratégias para leitura e compreensão dessa história em quadrinhos.
- Comente expectativas, impressões, compreensão, interpretação sobre os diversos elementos apresentados em cada uma das páginas.

O resultado das gravações foi transcrito pela professora-pesquisadora para análise dos dados.

2.2.2.4 Questionário pós-leitura e conclusão das atividades

Após a leitura da obra como um todo – o que contempla não apenas os registros da pesquisa (diário de leitura e protocolo verbal), mas também atividades diversas e a leitura espontânea – os estudantes responderam o questionário pós-leitura, último registro no diário. As questões então apresentadas tiveram por objetivo a retomada das impressões e expectativas iniciais para reflexão sobre a experiência de leitura da obra:

4. Considerações finais sobre essa experiência de leitura

- a) Suas expectativas foram atendidas? Por quê?
- b) A obra e/ou a história lidas trouxeram a você alguma surpresa / algo novo? Explique.
- c) Comente sua experiência de leitura dessa obra: literatura em quadrinhos.

Atividade complementar desse processo foi a composição da capa do diário: ao concluir a leitura do livro, os alunos foram orientados a elaborar uma ilustração ou colagem representando o conhecimento adquirido e a visão que estes têm sobre o autor William Shakespeare ou sobre sua obra.

Apontamos aqui algumas questões que nortearam o planejamento da sequência didática e a posterior organização dos dados coletados:

- Como o estudante lida com a obra em questão?
- Que hipóteses levanta sobre o objeto (livro de História em Quadrinhos) e sobre a história?

- O estudante aceita e participa do jogo proposto pela autora / adaptadora?
- Como o estudante lida com um texto intersemiótico? Que relações estabelece entre signos verbais e não verbais?
- Que elementos do teatro o aluno captura em sua leitura?
- Como relaciona conhecimento prévio/popular sobre o cânone (*Shakespeare, Romeu e Julieta...*) e conhecimento adquirido na leitura da obra em quadrinhos?
- Como lida com a leitura das metáforas visuais?
- Como lê, preenche e compreende as lacunas entre as vinhetas e as lacunas existentes entre legendas, diálogos e cenas?
- Em que elementos o leitor se apoia para confirmar ou reelaborar suas hipóteses de leitura? Nas palavras? Nas cenas das vinhetas? No texto das legendas? Nos comentários da plateia?

Capítulo III

3. Análise de dados

Muitos aspectos da leitura, interação e compreensão das histórias em quadrinhos que compõem a obra revelam-se nos registros produzidos pelos alunos. Nossa análise evidenciará alguns desses pontos para compreensão de estratégias de leitura de literatura em quadrinhos e da percepção dos elementos desse texto híbrido.

Os comentários escritos registrados nos diários constituem atividade reflexiva individual. No entanto, a troca de comentários, ideias e produções entre os alunos era desejo constante, o que ocorreu principalmente na finalização do diário de leitura com ilustração da capa do trabalho. Tal produção ocorreu após a conclusão da leitura das sete histórias do livro e a realização de pesquisas sobre o autor e sua época. Muitas perguntas surgiram no decorrer da leitura das páginas da obra – questões sobre o autor, o teatro, os valores e costumes de época. As questões elaboradas pelos alunos foram registradas numa lista coletiva e, a partir da observação do conjunto em aula, sintetizamos (professora e alunos) os itens do questionário nos seguintes temas para pesquisa:

- Data de nascimento e morte de Shakespeare e suas circunstâncias.
- Estudos, formação, profissão do autor.
- Casamento, filhos, família.
- Produção literária (somente textos do gênero dramático?).
- Fonte de inspiração do autor para composição das peças teatrais.
- Fontes históricas dos textos (há textos inspirados em histórias reais?).
- Classificação e temas das histórias escritas por Shakespeare.
- Encenação das peças.
- Publicação das histórias do autor (Livros? Quando?).
- Atuação (Quem eram os atores na época do autor?).
- Realeza e Shakespeare (Quem foi a rainha na época? Ela realmente assistia às peças de Shakespeare?).
- Globe Theatre na época de Shakespeare.
- Globe Theatre hoje (reconstrução).
- Costumes na época de Shakespeare.
- Vestuário na época do autor.

- Contexto histórico (Como era a Inglaterra naquela época?).

Em duplas, os estudantes realizaram a pesquisa, produziram um material escrito acompanhado de imagens pesquisadas e socializaram os resultados com a turma. Esse novo repertório, constituído coletivamente, serviu de subsídio a novas leituras, interpretações e ideias sobre a obra e as histórias apresentadas.

Por sua vez, os registros produzidos na realização do protocolo verbal em pequenos grupos (gravação de áudio/comentários durante a leitura) revelaram uma extrapolação da proposta inicial. Encontramos nos registros orais a fruição estética dos textos pelos alunos: a dinâmica de palavras e imagens no texto intersemiótico (quadrinhos, literatura, teatro) e a intensidade dramática da composição instigaram os leitores a realizar uma leitura dramatizada da história entremeada de comentários que revelam aspectos da atividade leitora, compreensão e interpretação da história e dos elementos compositivos dos quadrinhos (organização, imagens, quadros, cenas, palavras, símbolos, cores etc.).

Cabe ainda ressaltar que a escolha das histórias para realização das atividades de comentário (diário e protocolo verbal) partiu de aspectos do conhecimento prévio, das hipóteses e questões suscitadas pela reflexão sobre esse repertório e do diálogo com colegas, familiares e outros adultos na comunidade escolar. Esses aspectos serão abordados nas seções a seguir.

3.1 Relevância do conhecimento prévio, das hipóteses de leitura e expectativas do leitor

O conhecimento prévio e expectativas apresentadas nos questionários pré-leitura revelaram referências culturais dos estudantes e o cânone culturalmente instituído, mas não conhecido efetivamente por esse leitor em formação. Esse aspecto é reconhecido pelos alunos ao responder aos itens 1 e 2 do *Questionário pré-leitura 1*, como podemos observar nos fragmentos e categorias apresentados no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Síntese e exemplos de respostas apresentados no *Questionário pré-leitura 1*.

Questão 1: Você conhece William Shakespeare? Já ouviu algo sobre esse autor? Comente.	
Expressões para caracterização do autor	Enunciação de referências sobre esse conhecimento
Autor da literatura universal Autor muito conhecido, famoso Grande autor literário Autor genial Escritor e filósofo importante Escritor de histórias antigas Escritor ou personagem literário Autor de <i>Romeu e Julieta</i> Autor de poemas e frases bonitas	Falam muito desse escritor. Me contaram que é o homem mais conhecido da história do teatro. Vi uma exposição e apresentação sobre ele na escola de inglês. Sei apenas sobre seus livros que viraram peças e filmes com muitas frases de ensinamento. Minha irmã mais velha estava lendo, é importante. Meus pais falam que é autor de frases espetaculares, peças muito boas. Ouvi falar dele na aula de Português. Os adultos falam que ele escreveu muito bem suas obras, e ele tem frases de ensinamento.
Questão 2: Você conhece alguma história, personagem ou frases de William Shakespeare? Qual(is)? Comente.	
Referências principais: <i>Romeu e Julieta</i> ; “ser ou não ser, eis a questão”. Referências imprecisas: Camellot, Robin Hood, contos de fadas antigos. Histórias que eu gostaria de ler (porque ele é famoso). Gostaria de saber como são as frases de ensinamento.	

As respostas aos dois primeiros itens do questionário confirmam o reconhecimento do cânone pelos estudantes na escolha de termos e expressões para identificar ou caracterizar William Shakespeare como uma referência cultural importante, mas ainda desconhecida por eles. A confirmação do cânone transparece no discurso que as crianças resgatam de pais, adultos, professores (indivíduos mais experientes) para justificativa de suas respostas.

Os demais itens do *Questionário pré-leitura 1* abordam a relação dos alunos com a leitura de quadrinhos e suas expectativas na leitura de uma obra desse gênero com histórias de Shakespeare. O uso dos termos *quadrinhos*, *literatura*, *Shakespeare* nos enunciados foram tomados pelos alunos como referências para elaboração de suas respostas: ora comentam mais aspectos da arte sequencial, ora expressam ideias sobre o que vem a ser literatura, e, em outros momentos, as características e

ideias apresentadas apontam para uma equivalência entre esses elementos no objetivo de contar uma história. Nesse sentido, destacamos os fragmentos a seguir:

- *Vamos ler histórias caprichosas, com romance, aventura e horror.*
- *Histórias do teatro, com personagens divertidos dos quadrinhos.*
- *Peças de teatro populares e incríveis, mas com desenhos.*
- *Histórias intrigantes e boas tramas, pois esse autor é muito recomendado e já ouvi falarem muito bem dele.*
- *História dele [Shakespeare] ou sobre outros personagens legendários.*
- *Histórias diferentes e animadas.*
- *Espero encontrar nessas histórias um grande homem.*
- *Histórias místicas, fantasiosas, elaboradas, emocionantes, criativas.*
- *Histórias que possamos ler, entender e recomendar.*
- *Se tem literatura então tem histórias que fazem pensar.*
- *História divertida e gostosa de se ler, com desafios.*
- *Histórias com ensinamentos ou até poesia.*
- *Histórias antigas, com príncipes, princesas, reis e rainhas.*
- *Vai ser diferente ler Shakespeare em quadrinhos.*
- *Vou conseguir entender melhor as histórias nesse formato diferente.*
- *Vou encontrar coisas diferentes do que já leio em quadrinhos da Turma da Mônica.*
- *Encontrar frases mais formais, porque mistura quadrinhos e literatura.*
- *As melhores [expectativas] possíveis, com quadrinhos espero ler mais do que o normal.*
- *Estou ansioso para começar a ler, é diferente e melhor para mim. Espero encontrar coisas marcantes, aventuras e personagens.*
- *Nessas histórias pode acontecer de tudo.*
- *Histórias animadas para conhecer a arte de Shakespeare.*

No apontamento sobre expectativas na leitura de uma obra em quadrinhos, os alunos indicam algumas características e traços que julgam serem peculiares do gênero: sendo quadrinhos, deverá haver humor e diversão, marcas próprias do gênero. Quando questionados sobre a expectativa sobre a leitura de literatura em quadrinhos, muitos passam a comentar outras características dos quadrinhos,

enquanto outros, atribuindo maior atenção ao termo *literatura*, expressam a ideia de que a obra então deve tratar da vida do autor e da composição de suas obras.

A respeito do hábito de leitura de histórias em quadrinhos, verificamos que praticamente todos os estudantes que participam dessa investigação, em diferentes circunstâncias e frequência, são leitores. Os principais traços apontados pelos alunos nesse tipo de leitura foram entretenimento, certa facilidade e prazer em lidar com a leitura dos quadrinhos e breve duração da leitura. Esses aspectos associam-se ao momento escolhido para leitura de obras desse gênero, o que podemos observar em comentários recorrentes:

- *Em quadrinhos é mais fácil de entender a história.*
- *Não é leitura chata porque não tem só texto.*
- *É uma leitura que chama a atenção dos jovens.*
- *Leitura mais fácil e rápida.*
- *Leitura divertida, que eu adoro.*
- *Legal, leitura curta que dá para você ler em um dia.*
- *Leio histórias em quadrinhos em momentos de lazer, quando não estou fazendo nada.*
- *Leio elas [histórias em quadrinhos] para me distrair.*
- *Leio quando não tem lição de casa.*
- *Sim, [leio] todos os dias antes de dormir.*

Poucos alunos (3 indivíduos no grupo com 31 estudantes) apontaram a sala de aula ou biblioteca como espaço e momento únicos da leitura de quadrinhos. Nesse panorama, destacamos algumas respostas que evidenciam uma concepção ou reflexão sobre a atividade leitora do gênero e seus desdobramentos. Há, no comentário de alguns alunos, indícios da compreensão das histórias em quadrinhos como um hipergênero que abarca múltiplas possibilidades, inclusive a interação com o leitor de maneira diferenciada do que ocorre na leitura de outros gêneros. Apontamos, dessa maneira, alguns aspectos, tais como:

Percepção da leitura com imagens diferente da leitura de textos apenas com palavras

- *É uma leitura mais rápida do que um livro porque tem desenhos.*
- *Eu gosto de histórias em quadrinhos porque eu não gosto de imaginar como são os personagens, eu quero vê-los.*

- *Leitura que tem além de literatura as imagens.*
- *Eu gosto de ler, mas não tenho paciência, então leio muito histórias em quadrinhos.*

Leitor e obra – quadrinhos como leitura para público infantil

- *Leio sempre que posso, mas quando era criança lia mais.*
- *Leitura legal, mas é para criança (e nós já estamos quase indo pra pré-adolescência).*

Leitura e participação do leitor na constituição de sentidos no texto

- *Legal e divertido porque quando eu estou lendo eu imagino que estou vendo a cena.*
- *Leitura com falas curtas e imagem em que você percebe a reação dos personagens, com sensação de estar vivendo junto com personagem.*
- *Leitura que interage com o leitor para ele entender a história melhor.*

Leitura de quadrinhos com finalidade didática

- *Bom para passar o tempo e ajudar na escrita.*
- *A minha opinião sobre a leitura desse tipo de material é que eu acho legal, e ajuda a desenvolver a memória.*
- *Tem quadrinhos educativos que ajudam a pessoa a ler e escrever direito.*

Arte dos quadrinhos como hipergênero, várias formas de composição

- *[História] em quadrinhos é uma forma diferente e interessante de expressar o texto, de muitos jeitos.*
- *Leitura fácil quando dá pra saber a ordem dos quadrinhos.*
- *Leitura divertida, mas eu não gosto de todo tipo de HQ.*
- *É genial quem inventou esse formato quadriculado e colorido, tem vários estilos.*

No primeiro contato com a obra *Sr William Shakespeare – teatro*, solicitamos aos alunos que folheassem o livro, observando a composição das páginas, depois lemos o texto de apresentação da autora Marcia Williams e passamos às respostas do *Questionário pré-leitura 2 (Primeiro contato com a obra, impressões)*. A maioria

dos estudantes comenta o modo diferente de construção dessa história em quadrinhos e afirma que, após a sua leitura, esperam conhecer o autor e um pouco de suas histórias.

Alguns apontam uma possível dificuldade de leitura, fato atribuído à composição muito detalhista das páginas (*há muitas coisas para ler*), e organização que foge às formas convencionais as quais os jovens leitores estão acostumados. Outros observam que se trata de uma obra diferente, havendo a necessidade de descobrir “coisas diferentes” para ler as histórias. Podemos afirmar, então, que os leitores reconhecem a necessidade de elaborar outras estratégias de leitura na interação com uma obra configurada de maneira criativa, o que nos remete à ideia de desautomatização da leitura (Kleiman, 2009).

É perceptível, também, a presença de aspectos do conhecimento prévio e do esquema que os alunos detêm sobre quadrinhos, literatura e teatro na leitura panorâmica das páginas e imagens e apresentação de suas primeiras hipóteses, como observamos nos comentários:

- *O livro tem a ver com teatro e mitologia*
- *É colorido e divertido. Ler esse livro pode ser muito interessante pois é literatura antiga com imagens.*
- *[Chamam a atenção] Ilustrações bonitas, frases engraçadas e o estilo.*
- *Nesse livro não é exatamente só em quadrinhos, só com balãozinho de fala. Tem outras coisas em volta.*
- *Livro cheio de ilustrações nos quadrinhos e na página toda, ilustrações de pessoas que simulam uma plateia.*
- *Livro bem chamativo porque os quadrinhos são como se fosse a peça de teatro e as pessoas do lado de fora a plateia.*
- *A autora nos chama de espectador. O livro tem várias histórias.*
- *Forma diferente de texto, deu vontade de ler.*
- *Colorido e animado, gostei do jeito que ele está organizado.*
- *São Histórias em quadrinhos diferenciadas, com personagens diferentes, aparências estranhas, legais.*
- *As impressões que tive foram que o livro iria ser engraçado e gostei MUITO dos desenhos, épocas antigas e pela roupa.*

- *Bom a primeira impressão que eu tive do livro foi que eles fizeram de tudo para prender a atenção do leitor, como a plateia nas bordas do livro, os comentários que eles fazem. Prende bastante a atenção.*
- *Pelas minhas impressões a obra será um pouco sobre o tempo medieval, princesas, reis e rainhas toda realeza, aventura, romance e mistérios*
- *Um livro bem colorido e animado e que as bordas tem várias informações que outros livros não tem.*
- *Achei o livro bem legal e os personagens um pouco estranhos também, o livro é em quadrinhos e tem a narrativa na parte de baixo dos quadros*
- *Achei bem bonito, bem decorado, interessante com desenhos bonitos e é um estilo bem diferente.*
- *Vários desenhos feitos de aquarela, com vários quadrinhos e mais desenhos em volta.*
- *Eu achei muito colorido, tem muitos desenhos, a forma de ler é estranha pois em um quadrado tem vários textos.*
- *A minha primeira impressão sobre a obra é que ela me deu muita vontade de ler pois o formato é muito mais diferente que o dos outros livros.*

A leitura do texto de apresentação da autora suscitou inúmeras reflexões e hipóteses sobre a obra, evidenciando, principalmente, a composição criativa da obra como demanda de uma leitura também criativa (diferente da leitura habitual). O convite de Marcia Williams foi valorizado pelos alunos como uma atitude “simpática” da autora, pois revela as “várias formas de ler o livro”, para “entender as histórias” em cada página, o que, para muitos, despertou ou intensificou o desejo de leitura. O convite ao jogo – procurar Shakespeare e a rainha na plateia – foi lido como uma confirmação de que essas histórias em quadrinhos serão fonte de diversão, leitura que acrescenta conhecimento na interação com os jovens leitores. Os fragmentos a seguir evidenciam a leitura desses aspectos:

- *É interessante, pois deixa o leitor com muita curiosidade para lê-lo pelo menos aconteceu comigo, e para aprimorar meus conhecimentos sobre os contos de Shakespeare.*

- *Achei [a autora] bem divertida simpática legal e muito linda.*
- *Eu achei que dar essas dicas foi legal porque ela dá uma certa ideia do que fala o livro e um pouco sobre teatro.*
- *Eu achei bom q ela deu as sugestões, pois sem a explicação seria complicado entender.*
- *Legal porque ela mostrou que coloriu as obras mais famosas do William Shakespeare.*
- *Eu achei interessante pois me deixou curiosa para ler os textos e aprimorar minha imaginação.*
- *Legal, várias sugestões por apenas 1 centavo e um desafio de achar a rainha Elizabeth e o próprio Shakespeare no meio dos espectadores.*
- *Ela deu uma dica para ler os três níveis diferentes de cada história.*
- *Eu achei legal essas sugestões dadas, pois em poucos livros de quadrinhos a folha toda é com personagens, nos quadrinhos que eu geralmente leio só tem uma maneira de ler os quadrinhos. Esse livro tem várias maneiras de leitura.*
- *Sugestão interessante, não tinha pensado em ler assim.*
- *Achei a autora simpática e divertida.*
- *Foi importante ela falar como foi escrito e dar a sugestão para ler.*
- *Estão explicando como você deve interpretar a história.*
- *Legal os 3 níveis de leitura, e o que achei mais interessante foi a fala dos espectadores.*
- *Sugestões boas porque revela o que tem no texto com um pouco de humor.*
- *Achei criativo, informativo, e interessante, me fez pensar como eram as coisas naquele lugar, naquela época.*
- *Achei criativo e que pode nos levar a um mundo legal de contos e histórias, a entrada de um mundo totalmente diferente.*
- *Ela deu a ideia que o livro é muito criativo, poetizado, informativo, e muito legal, muito divertido.*
- *Achei bem legal, porque quem não souber ler da forma escrita por William Shakespeare que é mais formal da época deles, pode ler o enredo da peça e se divertir com os comentários da plateia*

- *São muito boas as sugestões e também requer muita imaginação, você tem que entrar no livro para entender o conto, a peça.*
- *Eu achei que ela explicou de um jeito bom que me deu vontade de ler.*

Na questão seguinte, os alunos deveriam responder sobre o conhecimento prévio a respeito da história escolhida para iniciar a leitura da obra – *Romeu e Julieta*. A escolha dessa história deu-se considerando as referências que os estudantes apresentaram sobre Shakespeare, incluindo-se aí as informações que estes trazem do diálogo com pais, familiares e outros adultos da comunidade escolar. *Romeu e Julieta* foi a principal indicação para conhecer o autor, além de ser reconhecidamente a obra de Shakespeare mais adaptada para outras linguagens (quadrinhos, filmes, filmes de animação).

No grupo de 31 estudantes, três afirmam ter lido uma publicação original da história. Dois estudantes comentam ter apreciado e se emocionado com a história: “meus pais gostam, eu gostei também”; “ler foi legal, quase chorei”. Os demais alunos apresentam comentários a respeito de adaptações sobre a obra em questão, principalmente a presença dos personagens no cinema (filme e filme de animação). Ainda que todos comentem o fato de a história ser representada em outras linguagens, há certa percepção de que a história na obra adaptada é diferente do “original” (obra legítima, verdadeira). Tanto alunos que assistiram aos filmes quanto aqueles que apenas “ouviram falar” a respeito, destacam essa diferença entre obra primeira e adaptação:

- *Eu conheço uma adaptação em filme, que se chama Gnomeu e Julieta, é muito legal mas eu queria conhecer a história real.*
- *Sim, eu li em um livro que conta que eles [Romeu e Julieta] não podem ficar juntos porque são de cores diferentes, vermelho e azul.*
- *Eu conheço o conto, no livro, mas nenhuma adaptação. É um romance com muita luta.*
- *Já vi peça de teatro e vários livros. Tem um que eles [Romeu e Julieta] eram gnomos de famílias rivais, e também aquele que eles eram borboletas de cores diferentes.*
- *Eu conheço no jeito da adaptação da Turma da Mônica.*

- *Eu sei que tem filme e animação, mas acho que eles mudam um pouco a história.*

Nos quadros 5 e 6 apresentados a seguir, sintetizamos as informações expressas nos dois questionários que precedem a leitura da obra.

Quadro 5 – Síntese das informações apresentadas no *Questionário pré-leitura 1*.

QUESTIONÁRIO PRÉ-LEITURA 1 – 31 alunos participantes		
Questão	Resposta objetiva	Comentários recorrentes
Já ouviram falar do autor	Sim - 27	Escritor famoso / Grande autor da literatura universal. Autor de teatro. Escritor, poeta, filósofo / Autor de poemas e frases. Escritor de histórias antigas. Autor da história Romeu e Julieta.
	Não - 4	Não é ator moderno.
Conhece o autor (peça, frase, personagem)	Não - 12 Não respondeu- 1	É muito antigo. Só ouvi falar, mas não sei quem ele é.
	Sim - 18	Ser ou não ser, eis a questão (12). Autor de Romeu e Julieta (10). Autor das histórias: Otelo, Hammelet, Camellot, Sonho de uma noite de verão, Conto de inverno, Hobin Hood. Autor de poemas.
Expectativas na leitura de obra sobre o autor e sua produção		Conjunto de aventuras, emoções e personagens marcantes. Fatos antigos, histórias com frases de Shakespeare. Histórias do teatro. / Histórias sobre a vida do autor. Histórias dramáticas, fantasiosas, emocionantes; com reis; com piratas. Histórias de amor, aventura, terror, mistério, suspense, ação, romance. Histórias divertidas e gostosas de se ler. Histórias com ensinamentos, literatura ou até poesia.
Hábito de leitura: quadrinhos	Sim - 27	Momentos de lazer, quando não estou fazendo nada. Para me distrair. / Sempre que posso. Na escola, na biblioteca. Todos os dias antes de dormir. Nos finais de semana. Sempre que não tem lição de casa. Todos os dias e em todo o lugar.
	Não – 4	Só lia quando era criança e quando dava vontade de ler. Só leio quando tem em algum exercício da escola.
Opinião sobre a leitura de HQs		Leitura interessante, divertida, fácil, rápida, diferente. Bom para passar o tempo e ajudar na escrita. Leitura que tem além de literatura as imagens. Leitura que interage com o leitor.

QUESTIONÁRIO PRÉ-LEITURA 1 – 31 alunos participantes	
Expectativas: leitura de literatura em quadrinhos	<p>Histórias para conhecer Shakespeare. / Histórias sobre o autor.</p> <p>Leitura diferente do que encontramos no dia a dia / em HQs comuns.</p> <p>Leitura divertida e interessante.</p> <p>Leitura sobre épocas/coisas antigas.</p> <p>Leitura com poesia, frases do autor, romances.</p> <p>Literatura e lições de vida / ensinamentos.</p>

Quadro 6 – Síntese das informações apresentadas no *Questionário pré-leitura 2*.

QUESTIONÁRIO PRÉ-LEITURA 2 – 31 alunos participantes		
Questão	Comentário	
Impressões ao folhear o livro	<p>Livro colorido, divertido, engraçado.</p> <p>Histórias antigas.</p> <p>Ilustrações bonitas, com muitos quadrinhos e muitos detalhes.</p> <p>Forma diferente de quadrinhos, com plateia.</p> <p>Histórias dentro/no teatro.</p> <p>Histórias com personagens da realeza.</p>	
Sugestões de leitura da autora	<p>Interessante, proposta diferente.</p> <p>Dicas ajudam a entender o jeito de composição da obra.</p> <p>Dicas ajudam na leitura dessa obra diferente.</p> <p>Autora foi simpática e legal.</p> <p>Explicação importante dessa leitura diferente.</p> <p>Dicas para leitura criativa.</p> <p>Dicas mostram que tem que usar a imaginação.</p>	
Expectativas de leitura da obra	<p>Diversão.</p> <p>Aprendizado.</p> <p>Conhecer Shakespeare e suas histórias.</p> <p>Encontrar histórias com romance, aventura, fatos do passado.</p> <p>Aprender coisas importantes.</p> <p>Leitura diferente daquelas que fazemos.</p> <p>Leitura empolgante, animada, divertida.</p>	
Conhecimento prévio sobre a história <i>Romeu e Julieta</i>	Sim - 20	<p>Conheço uma adaptação: filme, animação, HQ (12).</p> <p>Conheço um filme, mas acho que a história está modificada. (05)</p> <p>Conheço o original: leitura com os pais ou irmãos mais velhos (03).</p>
	Não - 2 Só ouvi falar - 9	Acho que tem um filme e várias adaptações que as pessoas falam.

3.2 Sujeito leitor, percursos de leitura e construção de sentidos na recepção do texto intersemiótico

3.2.1 Diário de leitura

A etapa posterior de resposta aos questionários pré-leitura foi a realização de comentários sobre a leitura de uma das sete histórias apresentadas no livro em questão. Para definição da história a ser lida e comentada por toda a turma, retomamos aspectos apontados pelos alunos no questionário sobre conhecimento prévio. Dessa maneira, os próprios estudantes elegeram a primeira leitura a partir de suas referências e curiosidade: *Romeu e Julieta* foi a história escolhida por unanimidade. A leitura realizada em duas aulas de Língua Portuguesa foi acompanhada pela redação de comentários nas páginas do diário de leitura, além de ilustrações.

Verificou-se, num primeiro momento, dificuldade de comentar a atividade leitora, sendo os comentários iniciais restritos ao conteúdo da história lida (personagens, espaço, fatos, cenas). Gradativamente, os alunos passaram a observar outras características de composição dos quadrinhos, bem como estratégias para leitura das imagens e dos três discursos apresentados nas páginas. A observação desses aspectos propiciou a reflexão sobre os recursos expressivos da história, o fazer teatro e o desenrolar da história com os comentários de uma plateia sempre agitada. Os comentários escritos apresentam, então, reflexões sobre o conteúdo da história e, nas entrelinhas, efeitos e percursos da leitura.

Alguns alunos sinalizam a mudança de estratégia de leitura dentro da mesma história, na sequência de quadros e páginas. A leitura e releitura das cenas ficam evidenciadas, num movimento de leitura provavelmente para confirmar, refutar e reelaborar hipóteses de leitura das imagens e dos textos. Como bem se observa nos exemplos a seguir:

Primeira página:

Nessa 1ª. página da história comecei a ver as imagens para ter uma noção de como começa a história. Logo após li a história e fui lendo cada vez mais, depois li as falas dos personagens e logo após li a fala da plateia. O que me chamou a atenção na 1ª página foi a plateia comentando dão a ideia de que eles estão em um teatro.

Segunda página:

Na página 2 eu decidi ler primeiro as falas dos personagens, depois li os quadrinhos e depois vi as imagens depois li as falas da plateia.

Terceira página

Nessa página eu gostei de fazer primeiro a leitura de imagens, mas depois li as falas dos atores, logo após li os quadrinhos, depois li as falas da plateia, e logo após fiquei admirando as belas imagens que a autora desenhou. O que mais chamou minha atenção nessa página foi o segundo desenho com a reação da Julieta.

Quarta página

Nessa página eu fiz novamente releitura de imagens, logo após fiquei olhando as imagens, depois li os quadrinhos, logo após li as falas dos atores, e depois li as falas das plateias e logo após refiz tudo de novo. O que mais chamou [a atenção] foi o amor, a compaixão, a paixão, o carinho que o Romeu fez pela Julieta, e o que Julieta fez quando viu Romeu morto, foi belo.

Em várias passagens dos comentários, os leitores explicitam o fato de se surpreenderem com ações dos personagens e desenrolar da história: *se a história é de amor, porque tem final trágico?* Podemos observar um conflito entre clichês e estereótipos de uma cultura de massa, com suas histórias previsíveis, e a surpresa com uma história que não é óbvia.

Em alguns comentários, fica explícita a percepção da ideia de síntese em cada quadro, pois várias referências e informações são apresentadas num único quadro. As elipses longas, percebidas na comparação dos quadros em sequência, às vezes geram incompreensão, ou exigem maior esforço e participação do leitor, que chega a questionar: *como esse personagem apareceu aqui, do nada?* A fluência da leitura ocorre depois da percepção de sua lógica construtiva.

Os desenhos que acompanham as páginas de comentários indicam um diálogo do leitor com a obra: reelaboração de cenas, no que é possível depreender o conflito entre expectativa do leitor e cenas que se desenrolam na história (evento surpreendente); preenchimento de lacunas e elipses entre as cenas na sequência de quadrinhos; destaque de elementos de coesão da história em quadrinhos, como o uso de cores para demarcar grupos de personagens; ou a presença constante de um personagem ou objeto, como bem se observa no comentário e ilustração do aluno sobre o gato de Julieta (Figura 23), presente em todas as cenas em que a jovem comparece.

Figura 23 – Ilustração sobre a terceira página da história.

Comentário: *O engrassado é que o gatinho dela está em todas as suas cenas.*
(O leitor percebe a presença do personagem como elemento de coesão dos quadrinhos).

Os alunos indicam em seus comentários a ordem ou preferência de leitura dos elementos que compõem as páginas: quadrinhos/balões de fala, legendas, plateia – os três níveis ou discursos apresentados pela autora no texto de abertura da obra. Observamos que há uma variação nos caminhos escolhidos quando comparamos os comentários dos vários leitores, e, na maioria das vezes, esses comentários explicitam a busca pelo entendimento, pela construção de sentidos da história. Associado a essas escolhas e percursos, encontramos uma interpretação dos alunos sobre o papel de cada personagem/grupo no desenvolvimento da história e ainda a avaliação de ações e valores expressos nas cenas e discursos – o leitor interage com o texto, envolve-se com a matéria narrada e suas características. Nesse sentido, destacamos os comentários a seguir:

Quando eu comecei a ler eu achei muito interessante o jeito que tudo foi organizado. Eu gostei bastante também que nos cantos das páginas tem os espectadores comentando sobre a peça. É como se eu tivesse junto com elas vendo a peça. Eu preferi ler pelo o que parece ser o narrador falando e depois o que os “atores” falam.

As falas dos espectadores são boas, porque às vezes ajudam a entender o texto e interagem com os leitores e são muito engraçadas e concordo com algumas delas como: “Que tragédia! Pensei que fosse uma história de amor”. Para mim a primeira página foi a mais difícil de entender, pois não sabia

direito quem era quem, mas com o decorrer da história foi entendendo direitinho. As imagens (ilustrações) são muito diferentes e bem legais parece até uma aquarela. Pelo visto vou gostar muito de ler o livro e assistir o filme. Mas uma das coisas que eu mais gostei foram as falas dos espectadores.

Eu li primeiro as falas dos quadrinhos, depois a legenda dos quadrinhos e por último os comentários da plateia. Desse jeito o texto e a história ficam mais compreensível. Nos comentários da plateia haviam pessoas que gostaram do clima romântico, que os acham muito novos e também há vendedores ambulantes. Há poucas falas que sem a legenda não são fáceis de entender.

Achei o plano de Julieta meio esquisito de fingir que está morta, o Romeu pode acreditar, e aí?

Eu achei diferente pois a 'plateia' desenhada no canto da página não comenta apenas sobre a história, mas também discutem entre si.

A linguagem literária, “diferente da fala cotidiana”, nos balões de fala leva à percepção do discurso literário de Shakespeare: é a percepção da literatura como expressão diferente do que é comum, natural, cotidiano – isto é, o uso artístico, criativo da palavra. Essas mesmas palavras foram identificadas como marcas do discurso de época, o que também está explícito nos cenários/espacos e vestimentas dos personagens.

A primeira impressão que eu tive foi que é um tipo de história em quadrinhos bem diferenciada do que eu conhecia. O tipo dessa leitura, as palavras que eles usam é muito diferente do vocabulário que a gente usa.

Eu não entendi muito bem os 3 primeiros quadrinhos. Eu comecei a ler os balões de fala dos personagens, depois eu li a legenda e por último eu li o q a plateia falava. O que as pessoas da plateia falam ajuda a entender melhor a história. Eu gostei muito da forma que a plateia está representada e também achei muito legal.

Nessa página me chamou a atenção as falas dos personagens são diferentes de hoje em dia, como: vossa, buscar me mandam... Está ao contrário.

Eu gostei muito desta obra, os desenhos refletem bem a emoção dos personagens, só não entendi muito bem as falas dos personagens, pois são de um português pouco falado e parece estranho.

A obra mostra muitas coisas novas pra mim: as falas de época, estilos, roupas, jeitos e modo de falar, modo de agir...

Tanto a organização dos elementos da história em quadrinhos quanto o desenvolvimento da narrativa são comentados pelos leitores, que, dessa maneira, demonstram reelaborar estratégias, hipóteses e expectativas, desautomatizando a forma de ler e interpretar – é a experimentação de uma nova leitura e fruição estética. Surgem, de forma explícita ou mesmo nas entrelinhas, ideias que passaram por reformulação: todo livro tem numeração de páginas, permitindo sempre uma leitura

linear (neste não há, o leitor deve “passear” pelas histórias); toda história de amor deve ter final feliz (nesta, o final é trágico); os personagens devem assumir até o fim o seu papel (há personagens que desistem, mudam de ideia); os quadrinhos são sempre regulares, um após o outro (há várias formas de organização dos quadrinhos, depende do momento e objetivo da história contada), entre outros aspectos.

Achei muito inteligente a autora ter colocado uma narração debaixo de cada quadrinho, isso não tem em outros.

Agora vi [na terceira página] que as páginas do livro não são numeradas e isso me incomodou um pouco, pois “perdi” a página várias vezes, aí ia procurar e começava a ler outra história.

No início achei o romance bem meloso demais, mais aí comecei a entender melhor a história, que o jovem Romeu loucamente apaixonado pela Julieta casam-se secretamente por amor. Romeu e Julieta eram proibidos pelos povos e sua realeza, mas encaram, e isso pode mostrar que vai ter muita aventura.

A plateia agora [terceira página] reclama mais, pois a história começa a ficar mais triste e dolorosa de aceitar, pois todos acham que terá um final feliz [...] A história começa a ficar triste e percebemos que não é igual aos contos de fadas, então ficamos mais interessados e queremos ler até o final.

Eu achei diferente pois a ‘plateia’ desenhada no canto da página não comenta apenas sobre a história, mas também discutem entre si, eu às vezes concordo com eles.

A produção escrita dos estudantes também revela o preenchimento da calha entre as vinhetas – vazios, elipses que dependem da ação imaginativa do leitor. A leitura das imagens, num movimento de comparação entre as vinhetas, complementa-se pela integração com a palavra e, estabelecendo relações entre esses elementos, o imaginário do leitor preenche as lacunas para construção do sentido. Encontramos evidências desse processo da atividade leitora dos quadrinhos, bem como enunciados que expressam a dificuldade em proceder dessa maneira. Os exemplos a seguir (figuras 24 a 26 e respectivos comentários) ilustram nossa reflexão:

Figura 24 – Romeu e Julieta, primeira página, cena do baile

Comentário: Eu achei a primeira página bem legal e romântico porque Romeu e Julieta se beijaram porque na ilustração eles estão bem perto, então eu imaginei que beijaram. E eu li primeiro as falas dos personagens e depois eu li a explicação do que estava acontecendo.

Fonte: Williams (2009).

Figura 25 – Conflito entre Romeu, Benvólio e Teobaldo (Romeu e Julieta, segunda página)

Comentário: Nessa página as ilustrações aparecem com mais emoção nos primeiros quadinhos e eu consegui entender apenas pelas falas dos personagens, porém nos últimos quadinhos ficou muito confuso com todas aquelas mortes e intrigas.

Fonte: Williams (2009).

Figura 26 – Conflito com Páris e morte de Romeu (Romeu e Julieta, quarta página).

Comentário: Romeu foi até a tumba de Julieta e viu ela morta. Ele brigou muito com Páris, matou ele, mas foi sem querer. Quando ele vê ela [morta] o mundo dele acaba aí ele bebe alguma coisa e ele cai duro no chão.

Fonte: Williams (2009).

Outro elemento recorrente nos comentários dos leitores é a valorização ou interpretação de recursos compositivos dos quadrinhos, o que engloba a leitura de imagens, a organização das vinhetas, o uso da palavra e sua relação com as imagens, como demonstram os exemplos selecionados (figuras 27 a 30 e respectivos comentários):

Figura 27 – Encontro de Romeu e Julieta após o baile (Romeu e Julieta, terceira página).

Comentário: Gostei muito desses quadrinhos que eram divididos em outros quadrinhos, principalmente o terceiro.

Fonte: Williams (2009).

Figura 28 – Desfecho trágico da história dos jovens (Romeu e Julieta, quarta página).

Comentário: Gostei desse efeito que as velas têm na ilustração, parece que estamos embaixo da terra.

Fonte: Williams (2009).

Figura 29 – Anúncio do casamento de Julieta com Páris (Romeu e Julieta, terceira página).

Comentário: Quando o pai fala pra ela [Julieta] que ela tem que casar-se com o Páris, ela ficou muito chateada e saiu correndo (nem apareceu no quadrinho), até a mãe foi falar com ela. Só a plateia sabe que a Julieta já casou com o Romeu.

Fonte: Williams (2009).

Figura 30 – Teobaldo reconhece Romeu no baile dos Capuleto (Romeu e Julieta, primeira página).

Comentário: Os quadrinhos no final da página se parecem com um filminho, o Romeu vai passando e o pai da Julieta está brigando com o Teobaldo. Acho que o Romeu vai levar a flor pra Julieta. Tem umas notas musicais no quadrinho pra mostrar que tem música na festa.

Fonte: Williams (2009).

Nos comentários, há percepção da linguagem dos quadrinhos, com uso metafórico das cores e traços que, junto à composição das cenas e uso das palavras, compõem um todo sintético carregado de significados (“é como se tivesse muitos detalhes e ao mesmo tempo tivesse poucos”). Nessa forma expressiva, foram identificados pelos leitores elementos representativos de características do teatro e do modo de atuação da época, como ilustram os comentários a seguir (Figura 31):

Tem músicos na primeira fileira da plateia (a mais alta) e pelo o que percebi nos lugares mais altos é onde tem a realeza (os mais ricos) e nas fileiras mais baixas é onde fica os mais pobres. A história é um pouco rápida e difícil de entender, é como se tivesse muitos detalhes e ao mesmo tempo tivesse poucos. Também percebi que quando é uma cena triste, como a morte de alguém, eles usaram máscaras. Na plateia parece que há uma grande confusão.

Figura 31 – Morte de Teobaldo (Romeu e Julieta, segunda página).

Comentário: Achei estranho no final da página, quando o Teobaldo estava com o rosto branco, pois tinha morrido, eu achei que ele poderia estar pálido, e não branco como uma máscara.

Fonte: Williams (2009).

A reflexão sobre o desfecho da história por vezes apresenta uma avaliação da ação dos personagens e do conjunto de fatos narrados nos quadrinhos:

Eu via que todos estavam bem tristes com a 'morte' de Julieta, achei uma atitude precipitada Romeu se matar. Covardia o frei fugir, ele poderia explicar toda a situação aos pais deles. Mas é muito fofo, é como se eles tivessem a atitude "se meu amor não estiver nesse mundo, também não poderei ficar" ou " não posso viver sem ele/ela junto a min'. Mas para uma história de amor, é bem trágica.

Sobre a leitura e quadrinhos: a leitura em quadrinhos é uma leitura mais divertida. Ver um clássico em quadrinhos fica mais leve.

Comecei a ler os quadrinhos como se lê normalmente, um depois do outro.

A história é muito triste, eu não esperava tanta tristeza.

Eu também achei a folha muito decorada e muito colorida também, existem muitas informações nas páginas, que é uma coisa muito interessante, eu nunca tinha visto uma história em quadrinhos tão diferente e com uma interação grande com o leitor.

Os desenhos elaborados para a capa do diário e aqueles que complementam os comentários sobre as páginas refletem o caráter simbólico de cenas, da história, da ação dos personagens, expressando, dessa maneira, algo tão peculiar da composição artística: as metáforas. As ilustrações compõem-se como metáforas visuais (Vergueiro, 2009) da história literária (símbolos para representar a morte ou o amor de Romeu e Julieta) e da própria arte dos quadrinhos, ou da representação do

teatro (o Globe Theatre, a encenação, a simulação das cenas). As figuras a seguir (figuras 32 a 35) ilustram bem essa ocorrência:

Figura 32 – Ilustração sobre o final da história Romeu e Julieta.

Acompanhando os comentários da última página da história, a ilustração apresenta os objetos que determinam o desfecho trágico dos jovens apaixonados.

Figura 33 – Ilustração para capa do Diário de leitura.

Ilustração da capa do diário com lágrimas e gotas entre os nomes dos personagens, ramos, espinhos e um coração – síntese imagética da trágica história de amor.

quadrinhos, manifestou-se na leitura dos grupos. Podemos observar esses aspectos na sequência abaixo apresentada, sobre a leitura da primeira página. Os interlocutores do grupo 3 são apresentados apenas como A1 (aluno 1), A2 (aluno 2) e A3 (aluno 3), destacamos seus comentários em *itálico* e as falas presentes nos balões dos personagens sinalizadas com *aspas*.

Grupo 3:

A1 - Hamlet, príncipe da Dinamarca, fazia a vigília no castelo de El-si-no-re com o amigo Horácio, quando o fantasma de seu pai apareceu. O rei morto contou a Hamlet que tinha sido assassinado pelo irmão, Cláudio, e exigiu do filho que se vingasse.

A2 - “Diz que, adormecido em meu pomar, fui mordido por uma serpente; mas tu sabes, nobre jovem, que a serpente que tirou a vida de teu pai carrega agora sua coroa”.

A1 - *da hora esses morcegos...*

A3 - “Ó minha alma profética! Meu tio!”

A1 - *quem é o tio dele?*

A2 - *vai, continua, sua vez de ler, no desenho a gente descobre.*

A1 - O bom Hamlet adorava o pai e ficou furioso quando a sua mãe, a rainha “Gertudes”, casou-se com o seu tio Cláudio, tornando-o rei. Mas Hamlet não suspeitava que o tio fosse assassino.

A1 - *ah...*

A2 - “Mas, agora meu sobrinho Hamlet e meu filho, por que ainda deixas que essas nuvens pesem sobre ti?”

A3 - “Nada disso, meu senhor, estou completamente ao sol.”

A1 - *mas ele tá fazendo essa cara...*

A2 - “Não mantenha para sempre as pálpebras abaixadas procurando no pó por seu nobre pai.”

A1 - Hamlet guardou segredo sobre o que ouvira, mas todos na corte, até Polônio, o camareiro do rei, notaram como estava perturbado.

A3 - “Será que me conheceis, senhor?”

A2 - “Perfeitamente bem. Sou / sois um peixeiro.”

A2 - *ele está louco mesmo, olha aqui...*

A1 - Ele vivia exagerando sua loucura, para que seu tio Cláudio e Polônio não percebessem que suspeitava deles.

A2 - “Eu não, meu senhor.”

A3 - “Bem quisera que fôs-seis tão honrado.”

A1 - Até Ofélia, filha de Polônio, era vítima do comportamento desvairado de Hamlet. Os sentimentos dele por ela iam de ternura ao escárnio.

A3 - “Amei-te antes.”

A2 - “Foi, o meu senhor, o que me fizestes acreditar.”

A3 - “Não deverias ter acreditado em mim. Eu não te amava.”

A2 - “Tanto maior foi minha decepção.”

A3 - *que do mal!*

A1 - Hamlet não confiava em ninguém da corte; sentia-se confuso e infeliz. Devia pôr fim a sua vida ou à de Cláudio, o assassino de seu pai?

A3 - *ah, agora vem aquela frase, eu quero ler*

A2 - *minha vez, você não!*

A3 - *a gente lê duas vezes. Minha vez...*

A1 - *vai, tá gravando...*

A3 - "Ser ou não ser, eis a questão! Que é mais nobre para o espírito: sofrer os dardos e setas de um ultrajante fado, ou tomar armas contra um mar de calamidades para pôr-lhes fim, resistindo?"

A1 - *difícil, não sei isso aí não...*

A2 - *acho que ele está bravo e triste, assim tudo misturado*

A1 - *Nessa folha, é... nós percebemos como o Hamlet tinha sofrido ao ver o pai ser morto*

A2 - *não, ele descobriu que seu tio tinha matado o pai*

A1 - *E a mãe dele se casou com o tio, fazendo que o ódio dele aumentassem muito mais pelo tio.*

A3 - *Por causa que ele, né, roubou tudo dele.*

A1 - *Nós lemos primeiro os quadrinhos e depois lemos as falas dos personagens.*

A3 - *Agora a gente vai ler os comentários da plateia.*

A1 - *O típico fantasma dinamarquês.*

A2 - *Nós decapitamos essa pessoa? (risos)*

A3 - *Estou louco?*

A2 - *E o marido acabou de morrer!*

A1 - *Aquele embaixo do certo / do cesto, é Polônio.*

A3 - *Logo, o teatro todo, vai estar chorando.*

A1 - *Que começo sombrio.*

A2 - *A Dinamarca é sombria, sua boba.*

A1 - *Sono (ruído – bocejando).*

A3 - *Vamos indo? Não tem graça.*

A2 - *Eu te conheço?*

A1 - *Esses foram os comentários da plateia. Legal!*

Nota-se no excerto apresentado que os leitores elaboram e reelaboram suas hipóteses e emitem dúvidas e sua opinião sobre o que estão lendo. Ao registrar sua leitura e comentários, os grupos definiram uma dinâmica de leitura (quem lê, em que momento fazem comentários), sinalizando, na maioria das vezes, a mudança de página da obra. Ainda que tivessem o intuito de organizar a atividade e estruturar a gravação de suas leitura e falas, os alunos apresentam comentários e expressões espontâneos, fora da ordem estabelecida pelo grupo: "nossa!", "olha isso aqui!", "não

entendi” são alguns exemplos, além da interpretação das imagens e a relação da plateia com as cenas.

Nesse contexto enunciativo, os comentários dos grupos evidenciaram de maneira mais intensa os elementos de interação do leitor com o texto já apresentados na produção escrita dos diários de leitura, como podemos notar nas sequências abaixo:

Grupo 1:

A1 - Ah, então, eu achei legal a página assim porque faz sentido. É como se fosse uma peça de teatro, entendeu. E a plateia tem um linguajar assim, sabe, é meio europeu antigo, época da monarquia... meio estranho, mas...

A3 - E eles ficam comentando o tempo todo, né, enquanto a cena tá indo vai.

A2 - Parece que é uma roda de conversa.

A1 - E esses dois aqui se pegando....

A3 - Tem um malabarista no teatro. Na plateia.

A1 - Daqui a pouco vem aqueles caras: “ae, cinco real jogo de Playstation 2”

A2 - Tem um cara chorando aqui, porque a história... você viu né?, ficou tenso!

A2 - É porque parece que as pessoas elas, tipo, como eu posso explicar? Elas entram, sabe, tipo, elas se identificam, fazem parte da história. Porque eles ficam falando toda hora e entram no clima total da história, ou não querem concordar com ela...

Figura 35 – Hamlet, Príncipe da Dinamarca, terceira página.

Na cena comentada pelo grupo, personagens da plateia lamentam a morte de Ofélia.

Fonte: Williams (2009).

Grupo 2

A1 - E na quarta imagem, ele fala: "Ser ou não ser, eis a questão! Que é mais nobre para o espírito: sofrer os dardos e setas de um ultrajante fado, ou tomar armas contra um mar de calamidades par pôr-lhes fim, resistindo?"

A3 - bonito...

A2 - Achamos essas imagens muito interessantes, porque o autor, senhor William Shakespeare, desenha tudo conforme a legenda e o gesto.

A1 - Não é o Shakespeare! É a autora que fez os quadrinhos!

A2 - É mesmo! (risos)

[...]

A2 - na plateia outro senhorzinho fala: Logo, o teatro todo vai estar chorando.

A1 - Por que essas pessoas falaram coisas tristes? Por causa que Hamlet não confiava em ninguém da corte.

A2 - Agora, na segunda página

A1 - Na segunda parte, Hamlet está triste e uma mulher que está ao seu lado deixa um passarinho morrer.

A2 - É a Ofélia. Eu acho que o passarinho não morreu, ele desmaiou, porque o Hamlet agora está do mal... parece.

A3 - Não! É a mãe do Hamlet, a de vestido azul. A Ofélia tem vestido rosa... E ele morreu mesmo, olha o balãozinho: "bem sabes que isso é comum, tudo o que vive deve morrer.." e aí, puf, ele cai morto.

A2 - caiu em câmera lenta! (risos)

Figura 36 – Hamlet, Príncipe da Dinamarca, segunda página.

Fonte: Williams (2009).

Alguns grupos preferiram separar a leitura da história em voz alta dos comentários e impressões, página a página, registrando-os ao final de cada leitura. Nessas ocorrências observamos um diálogo entre os alunos do grupo em busca de significados, sentido das cenas e experiências dos personagens, mesclando leitura

de imagens, textos e hipóteses. Conclui-se, do conjunto de comentários e estratégias para leitura, que inúmeros foram os percursos dos leitores em busca dos sentidos.

Grupo 4

Comentários sobre a primeira página:

A1 - É, agora o Hamlet ele tá tendo uns problemas e tal. Ele tá bem louco e aí, eu acho que ele... Eu acho que isso pode ser é, uma invenção assim da cabeça dele que ele teve esse fantasma e tudo pode ser uma mentira.

A3 - Eu acho que ele tá fingindo de louco. Que ele tá tramando uma vingança pro rei.

Figura 37 – Hamlet, Príncipe da Dinamarca, segunda página.

Fonte: Williams (2009).

Comentários sobre a segunda página:

A1- Agora que a gente entendeu. A gente achou que o teatro tinha feito... o Hamlet tinha visto uma peça de teatro e na peça de teatro tinha alguém desmascarando alguém e aí ele falou: "Ah, vou fazer assim na vida real". Mas na verdade ele queria mostrar a peça de teatro pro tio dele, o Cláudio, encenando o assassinato do seu pai.

A3 - É, olha só como o rei ficou vermelho de raiva...

A2 - O Hamlet pediu o teatro igualzinho o que o fantasma contou pra ele, ou ele imaginou que foi assim...

A1 - eu acho que juntou as duas coisas, tá aí no teatro que ele pediu...

A3 - tem um teatro no teatro dos quadrinhos! Num quadrão só...

A1 e A2 - é mesmo!

Comentários sobre a terceira página:

A1 - Eu achei muito esperto o Hamlet ter trocado o nome dele das cartas e colocar os espiões. E eu acho que no final, o Cláudio que vai morrer. Antes eu achava que era tudo uma invenção da cabeça do Hamlet, mas eu vi que agora não é.

A3 - Eu acho que é, tipo, muita tragédia. Tem muita morte nesse negócio.

A2 - Eu to triste porque a Ofélia morreu. E eu gostava muito dela.

A3 - O Laerte ele estava culpando o Hamlet por ter matado o pai dele e a irmã dele que é a Ofélia.

A1 - Eu vi uma pessoa na plateia que falou que ela [trecho incompreensível] veneno na bebida porque um dos quadrinhos o rei tá falando pra mãe do Hamlet não beber a bebida e eu acho que tem veneno.

Comentários sobre a quarta página:

A1 - Eu acertei que a bebida tava envenenada, porque o Claudio queria ter uma certeza de que o Hamlet ia morrer. Então, ele tinha preparado essa bebida pra ele, só que aí foi a rainha que bebeu.

A2 - O Hamlet matou o tio dele.

A3 - Finalmente.

A2 - E sobrou um pouco de veneno na taça e como o Hamlet estava muito triste porque a mãe dele tinha morrido ele tomou e ele morreu. Ou seja, todo mundo no final da história dessa família. Morreu o pai dele, morreu o tio dele, morreu a mãe dele e morreu ele, né?!

Grupo 8:

Comentários sobre a segunda página:

A1 - ah, ele fez isso sem querer, e aí matou o cara atrás da cortina

A2 - quem mandou ele ficar lá? Intrometido...

A1 - é, mas aí a mãe do Hamlet fica achando mesmo que ele tá louco.

A3 - E o pai dele, quer dizer, o fantasma do pai dele, vem dar bronca, porque ele tá fazendo tudo errado.

A2 - quem tem que morrer é o tio dele.

A1 - onde o fantasma?

A3 - esse aqui, ó, no desenho clarinho, por isso a mãe fica achando que ele tá louco, parece que tá falando que nem doido, sozinho. Mas ela não vê o fantasma.

Figura 38 – Hamlet, Príncipe da Dinamarca, segunda página.

Fonte: Williams (2001).

3.2.3 Questionário pós-leitura

Após a conclusão da leitura das sete histórias em quadrinhos que compõem a obra *Sr. William Shakespeare – teatro*, os alunos retomaram o Diário de leitura para responder ao último questionário, concluindo, dessa maneira, as atividades dessa sequência didática.

As questões apresentadas abordam expectativas, reflexões dos leitores e a atividade leitora centrada em literatura em quadrinhos. Reproduzimos a seguir algumas respostas que auxiliaram a traçar um perfil do conjunto de 31 questionários respondidos:

Li todas as histórias do livro e vi que eram todas incríveis e animadas

Eu não sabia como eram as peças e histórias de Shakespeare, então foi uma grande surpresa.

Achei bem interessante, legal, um pouco tenso algumas histórias, bem fantasioso, mas em geral, minhas expectativas foram atendidas.

A obra mostra muitas coisas novas pra mim: as falas de época, estilos, roupas, jeitos e modo de falar, modo de agir, o Shakespeare...

Foi interessante, incrível, nunca vi uma história escrita assim, foi bem legal.

Atendeu as expectativas mais ou menos, pois eu queria que o Romeu e a Julieta ficassem felizes para sempre juntos, mas acabaram juntos no céu.

Eu gosto de histórias em quadrinhos mais essa era bem diferente, às vezes complicada de ler, pois é muito colorido e tem muitos desenhos e detalhes para ver.

Cada uma das histórias me deixou impressionado com a criatividade que Shakespeare teve para escrever cada uma dessas histórias.

Sim, minhas expectativas foram atendidas, porque minhas expectativas eram que eu encontrasse algo teatral, dramatismo, aventura, terror e romance, e tudo isso eu encontrei em todas as histórias.

Atendeu as minhas expectativas, Macbeth tinha tudo que eu queria.

Achei melhor ler em quadrinhos porque eu estou acostumado em quadrinhos, na minha casa e na biblioteca, eu prefiro quadrinhos e esse também é livro.

Sim, pois é um livro espetacular que tem tudo o que eu queria, como: aventura, romance, ação e comédia.

Sim, tudo é novo, como a história Hamlet que eu não conhecia nem esse mundo de William Shakespeare com tantas histórias famosas.

No começo a leitura era difícil pois era meio misturado e depois fui pegando o jeito de ler esse tipo de falas do livro, então gostei.

Eu achava que ia ser algo científico por causa do nome, mais agora eu sei quem é Shakespeare

Eu acho que é muito mais interessante em forma de quadrinhos do que em texto.

Sim, atendeu, pois a história acaba sendo muito interessante mesmo essa história que chocou o meu coração.

Sim, o beijo dele [Romeu] com a Julieta me deixou assim muito interessada demais nos livros do Shakespeare.

Ler quadrinhos é bom demais.

Eu gostei muito de ter lido uma história em quadrinhos que tinha o comentário da plateia, eu gostei muito disso.

Conheci muitas coisas novas, as histórias trouxeram uma amostra de como era o teatro naquela época e trouxe histórias que eu não conhecia.

Minhas expectativas foram atendidas, pois as histórias eram de épocas passadas (local, costume) e isso é muito legal porque aí você conhece mais o passado.

Acho que comecei a gostar de história em quadrinhos

Foi bem diferente essa leitura, mas agora eu aprendi a ler nesse tipo, é bom aprender coisas novas, as histórias em quadrinhos não são todas iguais.

Fiquei surpreso porque são poucas histórias mas usam frases inteligentes.

Os personagens eram divertidos, parecia mesmo um teatro.

Teatro em quadrinhos é melhor do que eu esperava.

Foram atendidas [as expectativas]: ver algumas peças, ver frases [do autor], histórias de amor, morte, literatura e achei criativo a plateia interagir chorando, rindo, gritando...

Foi muito legal, divertido, engraçado, criativo, e eu gostei muito. A plateia é engraçada, quando falam entre si, e eu gostei da explicação.

Foi uma experiência muito boa, e inesperada, pois quando a professora disse que iríamos ler uma obra do Shakespeare, a primeira coisa que eu pensei foi um livro imenso com palavras complicadas, mas foi o contrário, um livro pequeno, com palavras que eu conhecia, e mais, em quadrinhos.

É praticamente unanimidade entre os alunos participantes (29 em um grupo composto por 31 indivíduos) que as expectativas na leitura da obra foram atendidas, quando não superadas. Além disso, os jovens leitores comentam sobre elementos identificados por eles como conhecimento novo, surpreendente, ou ainda uma nova relação com a leitura e com os quadrinhos. Dessa maneira, podemos afirmar que a recepção da obra pelos alunos propiciou fruição estética, ampliação do repertório cultural, linguístico e literário, além de levar à reflexão sobre uma diversidade de estratégias de leitura. Houve valorização da arte dos quadrinhos, valorização esta perceptível nos comentários e nos desenhos produzidos pelos educandos ao explorar mecanismos de composição ou apropriar-se, principalmente, da ideia de metáfora visual.

Encontramos, ainda, respostas e comentários que revelam o que a estética da recepção aponta como aspectos da *katharsis*: a possibilidade de o indivíduo, na interação com determinada obra de arte, purgar suas paixões. Os alunos afirmam

surpreender-se com fatos das histórias, emocionar-se (“chocou meu coração”, “não esperava uma história de amor com morte”), compreender ou refletir sobre uma situação ou conflito vivenciado por eles apenas no plano da ficção (“o que mais chamou [a atenção] foi o amor, a compaixão, a paixão, o carinho que o Romeu fez pela Julieta, e o que Julieta fez quando viu Romeu morto, foi belo”). A obra de arte cumpriu com seu objetivo.

Considerações finais

Contribuições da leitura de literatura em quadrinhos na formação do leitor literário

A análise dos registros, leituras e comentários das histórias do livro em questão permitiu a observação do processo de leitura das páginas com a mistura de linguagens e narrativas.

Os alunos buscaram referências no comando para atividade de leitura, pois estão habituados a ler na linearidade, e, ao se depararem com tantos elementos juntos, solicitaram orientações para elaborar estratégias de leitura. Portanto, a leitura da obra objeto de estudo de nossa pesquisa promoveu a desautomatização da leitura, ampliando o repertório de habilidades dos jovens leitores.

Pudemos observar em nossa investigação várias estratégias de leitura. Um dos momentos cruciais para observação dessa variedade de estratégias foi justamente o compartilhamento da leitura e das impressões por ela suscitadas: a dinâmica de uma comunidade leitora, em sua prática social, permitiu a problematização, compreensão e apropriação de elementos compositivos das histórias e da própria arte sequencial, bem como o compartilhamento de estratégias de interpretação (diferentes perspectivas) na vivência de leitura dos grupos.

Os comentários escritos refazem o percurso da leitura das páginas e reelaboram cenas e hipóteses do leitor. A revelação de suas descobertas, o caráter de novidade, o questionamento e a reflexão caracterizam uma leitura em constante movimento e transformação: o mover dos olhos pelas páginas e a interação na verbalização do texto (vivacidade do texto) buscam a construção de sentidos e reflexão sobre imaginário inicial e repertório adquirido – histórias, situações e paixões humanas. O resultado dessas leituras e práticas engloba a compreensão da universalidade e atemporalidade da obra literária e a riqueza expressiva da arte em quadrinhos, um todo intersemiótico que contribuiu para a valorização de ambas as artes, do autor nela representado e de sua época.

Ao reconhecerem-se como espectadores (quadrinhos como um filme) comentando sua leitura silenciosa ou como atores e espectadores na leitura dramatizada que espontaneamente realizaram, os alunos, leitores em formação,

reconhecem a necessidade de atuação para construção de sentidos e assumem seu espaço e papel na interação com a obra.

A necessidade de compartilhar interpretações propiciou o reconhecimento dos diferentes modos de leitura e, envolvidos na atividade leitora e na fruição estética, os próprios alunos perceberam a validade dessas várias formas de ler.

O resgate do caráter performático do texto teatral apresentado em quadrinhos intensificou aspectos de recepção e fruição da obra, o que, por sua vez, também viabilizou o reconhecimento das complexas relações existentes entre quadrinhos, cinema, teatro e literatura. Nesse contexto, o conhecimento tornou-se um universo dinâmico e instigante, onde o leitor/espectador é convidado a vivenciar inúmeras experiências.

O diálogo do leitor com a arte dos quadrinhos e sua peculiaridade ficou nítido na elaboração de comentários e desenhos, registros nos quais verificou-se uma apropriação do caráter simbólico da arte. A metáfora das cores, traços, palavras e cenas representadas emerge com toda sua intensidade poética, contribuindo para a formação do leitor contemporâneo em sua interação com variadas linguagens, entre elas os Quadrinhos e a Literatura.

A proposição de leitura de literatura em quadrinhos teve por objetivo explorar sua complexa rede de relações entre signos verbais e visuais. Em *Sr. William Shakespeare – teatro*, a iniciação ao cânone literário não está apenas no conhecimento do enredo das peças do bardo inglês, ou apenas no contato com a linguagem literária presente nos balões de fala dos quadrinhos. Ambos os elementos são imprescindíveis. No entanto, ler as imagens e quadrinhos com sua poética e significação, ler as relações entre os diferentes discursos e signos é, sem dúvida, prática que contribui para a formação do leitor literário. A habilidade desse leitor literário é requisitada na formação do leitor contemporâneo, sensível e crítico no contato com diferentes textos e manifestações artísticas, numa realidade fortemente marcada por hibridismos. Saber ler é apropriar-se dessas obras, linguagens, discursos e formas expressivas.

Na forma relacional de leitura dos quadrinhos (signos verbais e visuais), a sequência narrativa só fará sentido se ocorrer a interpretação de cenas, personagens e gestos como metáforas visuais. As histórias em quadrinhos, a princípio gênero

familiar, permitem ao leitor sentir-se bem ambientado no percurso de suas páginas, mas este surpreende-se com inusitadas elaborações. Os recursos e possibilidades narrativas superam as expectativas do leitor e, por isso, desafiam a novos caminhos interpretativos ampliando e potencializando suas habilidades e imaginário. Na exploração de tantas possibilidades, é essencial encorajar o leitor a colocar-se com suas reflexões diante do texto. Nosso trabalho buscou constantemente trilhar esses caminhos.

Acreditamos que tais reflexões possam contribuir para a elaboração de propostas de ensino-aprendizagem para a formação do leitor em nossos tempos, possibilitando que este se aproprie do conhecimento para atuar e refletir sobre sua forma de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS⁶¹

AMARAL, M.C. O uso de histórias em quadrinhos como recurso pedagógico. In: **Discutindo Literatura**. Especial quadrinhos. São Paulo: Escala Educacional, n. 5, 2008, p.22-25.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004. p. 37-47.

BARI, Valéria Aparecida. **O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores**: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

BORGES, Renata Farhat; VERGUEIRO, Waldomiro. Classic Illustrated: o legado de um projeto cultural. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (orgs.). **Quadrinhos e Literatura**: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014. p. 57-81.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e participação. In: _____. **Contra o consenso**. Cultura escrita, educação e participação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003. (Coleção Ideias sobre Linguagem). p. 99-114.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CASTRILLÓN, Silvia. Leitura: educação e democracia. In: _____. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011. p. 52-68.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHINEN, Nobu. **Aprenda e faça arte sequencial - Linguagem HQ**: conceitos básicos. São Paulo: Criativo, 2011.

CHINEN, Nobu; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Literatura em quadrinhos no Brasil: uma área em expansão. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (orgs.). **Quadrinhos e literatura**: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo / Observatório de Histórias em Quadrinhos da ECA-USP, 2014. p. 11-36.

CIRNE, Moacy; MOYA, Álvaro de; D'ASSUNÇÃO, Otacílio; AIZEN, Naumim. **Literatura em quadrinhos no Brasil**: acervo da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

⁶¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

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

_____. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** Trad.: L. Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CUNHA, Maria Zilda da. Entre livros e telas – a narrativa para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos. In: **VI Atlântica – Publicação da Área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 14, p. 45-62, 2008.

_____. Estética do labirinto na produção para crianças e jovens: de estratégias de leitura aos desafios para medir a astúcia do viajante. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva (orgs.). **A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 120-140.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de Literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. (Série Estratégias de Ensino).

ERICSSON, K. Anders; SIMON, Herbert A. **Protocol analysis: verbal reports as data.** Revised Edition. London: Bradford Book, 1993.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos.** Tradução de Leandro Luigi Del Manto. 3. ed. São Paulo: Devir, 2013.

_____. **Quadrinhos e arte sequencial.** Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FIGUEIRA, Diego Aparecido Alves Gomes. Histórias em quadrinhos e discurso literário. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEN, Nobu (orgs.). **Intersecções acadêmicas: panorama das 1^{as} Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos.** São Paulo: Criativo, 2013.

GLOWACKI, Rosemari. Estética da recepção: a singularidade do leitor e seu papel de co-produtor do texto. In: SCHOLZE, lia; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), MEC, 2007. p. 255-271.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura.** Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva (orgs.). **A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (seleção, coordenação e tradução). **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132. (Coleção Literatura e Teoria Literária, v. 36).

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (seleção, coordenação e tradução). **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61. (Coleção Literatura e Teoria Literária, v. 36).

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (seleção, coordenação e tradução). **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63-82. (Coleção Literatura e Teoria Literária, v. 36).

LANGLADE, Gérard. Sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes; Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

_____. **Texto & leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LUCAS, Ricardo Jorge de Lucena. Narratologia e histórias em quadrinhos: o problema do “narrador”. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEN, Nobu (orgs.). **Intersecções acadêmicas: panorama das 1ªs Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2013.

MOYA, Álvaro de. **SHAZAM!** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. (Coleção Debates – Comunicação).

OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de. **A arte dos “quadrinhos” e o literário** – a contribuição do diálogo entre o verbal e o visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: Editora da UFRN, 2008.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Escola e leitura**. Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global; Associação de Leitura do Brasil ALB, 2009. p. 61-79.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva; Brasília: CNPq, 1987. (Coleção Estudos, vol. 94).

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. (Coleção Linguagem e Ensino).

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (orgs.). **Quadrinhos e Literatura: diálogos possíveis**. São Paulo: Criativo / Observatório de Histórias em Quadrinhos da ECA-USP, 2014.

RODRIGUES, Vinícius da Silva. Os potenciais da narrativa gráfica na formação do leitor literário: hibridização e autonomia. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (orgs.). **Quadrinhos e Literatura: diálogos possíveis**. São Paulo: Criativo / Observatório de Histórias em Quadrinhos da ECA-USP, 2014. p. 233-260.

RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**. Cognição, semiótica, mídia. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M.K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) / Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TEIXEIRA, Eliana. Práticas leitoras multimodais: no contexto do Centro de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura. IN: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) / MEC, 2007.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.31-64. (Coleção Como usar na sala de aula).

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEN, Nobu (orgs.). **Intersecções acadêmicas: panorama das 1^{as} Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2013.

WILLIAMS, Márcia. **Sr. William Shakespeare – teatro**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____ (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 09-22.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Capas, texto de apresentação e páginas das histórias em quadrinhos estudadas (*Romeu e Julieta* e *Hamlet, Príncipe da Dinamarca*)

Sr. William Shakespeare
TEATRO

APRESENTADO
E ILUSTRADO POR

Marcia Williams

TRADUÇÃO
SÉRGIO TELLAROLI

ALTAMENTE RECOMENDÁVEL - FNLIJ

Quero tocar música alegre.

Desmaiou quando os viu ensangüentados.

Não, não, a bebida, a bebida!

Ó, infâmia! Fechai as portas! Traição!

Que o final seja feliz...

Nesse momento, a rainha gritou. Sem saber, ela bebera de uma taça envenenada que Cláudio preparara para Hamlet, caso Laerte não conseguisse matá-lo. A rainha Gertrudes desabou no chão. Hamlet suspeitou de imediato do tio traiçoeiro.

Ah, como eu adoro um drama!

O traçoeiro instrumento está em tua mão... Tua mãe envenenada... Não posso mais... O rei, é o rei o culpado.

A ponta, envenenada também!

Então, veneno, faça teu trabalho!

Ó! Defendi-me, amigos! Só estou ferido!

Que amigos?

Moribundo, Laerte contou a Hamlet que os dois tinham sido feridos de morte, confessando sua participação no plano de Cláudio.

Diante de mais essa vilania do tio, Hamlet cravou-lhe a espada envenenada e o forçou a beber o veneno da taça.

Aquele cão vai morrer.

Estou morto, Horácio. Adeus, rainha desgraçada!

Ainda sobrou algum líquido na taça.

Dá-me a taça... E reserva, sofrendo, o teu sopro de vida neste mundo, para contar minha história.

Pobre Hamlet.

Hamlet tinha vingado enfim o assassinato do pai e, agora, o da mãe também. Quando a morte chegava, ele viu Horácio apanhar o veneno.

Horácio queria juntar-se ao amigo na morte. Mas Hamlet o convenceu a viver para contar a verdadeira história do príncipe Hamlet.

Frio, frio, frio.

Ela não veio comigo.

Mas cadê o final feliz?

Espero que os canhões não ponham fogo no teatro.

Boa noite, gentil príncipe! Que legiões de anjos te conduzam, cantando, ao eterno descanso!

Horácio o fez quando, pouco depois, chegou o príncipe da Noruega. Depois de ouvir a história, o príncipe ordenou uma salva de canhões. Pois todos que a ouviram logo souberam que, tivesse o destino permitido, Hamlet, o príncipe da Dinamarca, teria sido um rei nobre e leal.

Ainda vão condecorar esse autor.

Nada! A rainha só condecora exploradores.

Dá o que pensar.

Vingança é prato que se come frio.

ANEXO B – Diários de leitura

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome: Julia Rômulo Carvalho nº 18 7º ano II EFII

Junho, 2016.

QUESTIONÁRIO 1: PRÉ-LEITURA

DATA: 23 / 06 / 2016

1. Você conhece William Shakespeare? Já ouviu algo sobre esse autor? Comente.

Não conheço muito, mas ouvi falar sobre ele. Sei que ele escreveu o romance Romeu e Julieta. E também várias pessoas elogiam muito ele, por escrever muito bem os dramas que faz. Já ouvi falar que ele tem várias frases de ensinamentos.

2. Você conhece alguma história, personagem ou frases de William Shakespeare? Qual(is)? Comente.

Não conheço quase nada. Mas sei que ele escreveu um romance muito bonito chamado "Romeu e Julieta". Conheço, também, uma frase dele: "Ser ou não ser, eis a questão".

3. O que você espera encontrar na leitura de uma obra com histórias desse autor?

Eu espero encontrar histórias diferentes e bem animadas.

4. Você tem o hábito de ler histórias em quadrinhos? Com que frequência e/ou em quais situações?

Mais ou menos ~~(isto)~~ ^{de vez em quando} lizo apenas, mas muito, quando vou a biblioteca da escola.

5. Qual é a sua opinião sobre a leitura desse tipo de material (história em quadrinhos)?

É muito divertida, pois é um jeito ~~(divertido)~~ diferente de ler (com frases a cada quadrinho). É também dá para ler rápido.

6. Quais são suas expectativas sobre a leitura de uma obra literária em quadrinhos? O que espera encontrar?

Minhas expectativas são encontrar uma história diferente (que não lemos no dia-a-dia). E que seja bem divertida e interessante.

QUESTIONÁRIO 2: PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA, IMPRESSÕES

1. Folheie o livro que você acaba de receber. Quais são suas primeiras impressões sobre a obra?

As minhas primeiras impressões são de que o livro é bem colorido e animado e que nas lições tem várias informações que outros livros não tem.

2. Após a leitura do texto de apresentação da obra, escrito por Márcia Williams, comente:

a) O que você achou das sugestões de leitura dadas pela autora?

Eu achei interessante, pois me deu uma curiosidade para ler os textos e aprimorar minha imaginação.

b) Quais são suas expectativas na leitura desse livro?

Minhas expectativas é de ter uma leitura bem animada, por ser bem colorida. Também por ser diferente vou imaginar como se Shakespeare estivesse me contando a história.

c) Nossa primeira leitura será da história *Romeu e Julieta*. Você já ouviu falar dessa história? Conhece alguma versão ou adaptação? Comente.

Já ouvi falar, mas assisti em forma
de desenho. Não lembro muito. Bem, faz
tempo que vi.

Boa leitura!

DIÁRIO DE LEITURA

Leitura comentada de uma das histórias apresentadas no livro *Sr. William Shakespeare – teatro*.

DATA: 29 / 06 / 16

TÍTULO DA HISTÓRIA: Romeu e Julieta

Explore e leia cada uma das páginas da história. Enquanto você lê, registre nessas páginas comentários, impressões, hipóteses e reflexões sobre a sua ação de LER e sobre a HISTÓRIA que você está lendo.

Comente os “caminhos” que você escolheu para ler e compreender cada uma das páginas.

Que elementos das páginas auxiliaram você a confirmar ou reformular suas hipóteses e ideias sobre os acontecimentos, cenas e personagens da história?

Você poderá completar seus comentários com ilustrações do que chamou mais a sua atenção.

Para isto, utilize os quadros em cada página deste diário ou o verso das páginas.

Observação: antes de iniciar a escrita, indique a página da história que você irá comentar (p. ex: página 1, página 2...).

Página 1: eu escolhi ler a página primeiro da legenda, depois os balões de fala e por último os comentários da plateia.

Gostei bastante das roupas dos personagens, pois elas ajudam a diferenciar os personagens. Também gostei da plateia, pois as falas delas ajudam no entendimento da história e também a plateia dá humor aos quadrinhos.

Algumas coisas que eu não gostei, foi que alguns personagens apareceram de do nada e isso atrapalhou também algumas pessoas “sumiram” de repente.

Gostei muito das pinturas e dos desenhos: as pinturas são muito alegres, as cores são bem vivas e coloridas (parece que foi pintado com tintas) e os desenhos mostram bem as expressões e ações das personagens.

Uma coisa que eu gostei bastante foi da legenda, pois ela detalha o que está acontecendo na história.

30/06: página 2: na página 2 eu percebi que os personagens mudavam de roupa, conforme mudavam de espaço e isso ajuda, pois cria uma coisa realista. A tonalidade do fundo muda, conforme varia dia e noite isso também ajuda.

Uma coisa estranha aconteceu no 4º quadrinho: o Romeu e a Julieta estavam de mãos dadas e o padre pequenininho e isso ficou estranho.

Um comentário da plateia que eu não gostei foi:

— "Muito bem! Que belas mortes! Não gostei desse comentário, pois ele ajuda na violência."

Página 3: na página 3 resolvei primeiro
ler os comentários da plateia.

Gostei bastante do 3º quadrinho,
pois ele está dividido em seis partes
e isso diferenciou a página.

No 8º e 10º quadrinhos as cores
combinaram com o que a legenda
estava dizendo.

Nesta página a plateia estava
chorando muito, mesmo sabendo que ela
não estava morta (e isso foi estranho).

JULIETA

veneno

(NÃO ESTAVA MORTA)

ROMEO

SE MATOU, por

ACHAR QUE JULIETA
MORREU).

MAS NO FIM OS DOIS

♡ MORREM ♡

04/07

"Página 4: essa página foi a
mais escura (em cores) e mais triste.

Achei que a história iria acabar
de outra forma, mais alegre e
menos trágica.

Gostei do último quadrinho,
que tinha bastante e isso
ajudou a sempre a cena.

Apesar da história ser um
pouco trágica, gostei muito de
tudo!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comente a sua experiência de leitura da obra *Sr. William Shakespeare – teatro*.

a) Suas expectativas foram atendidas? Por quê?

Sim, pois encontrei histórias diferentes e animadas, gostei muito de ler esse livro, por que não conhecia quase nenhuma história de Shakespeare e passei a conhecer várias.

b) A obra e/ou a história lidas trouxeram a você alguma surpresa / algo novo? Explique.

Sim, pois quase todas as histórias acabaram tragicamente e isso me surpreendeu e o livro era tipo um teatro, foi algo novo (nunca tinha visto antes).

c) Comente sua experiência de leitura dessa obra (literatura em quadrinhos).

Foi interessante, pois não lia com tanta frequência e o livro me trouxe outro ponto de vista para os livros em quadrinhos.

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome: _____

Junho, 2016.

QUESTIONÁRIO 1: PRÉ-LEITURA

DATA: 23 / 06 / 16

1. Você conhece William Shakespeare? Já ouviu algo sobre esse autor? Comente.

Nunca tive interesse em pesquisá-lo, apesar de conhecê-lo. Já ouvi que: "Nossa, que frase espetacular!" Meu Deus, quem fez essa peça é muito bom! (Frase) Frases que meus primos disseram, meus tios, etc.

2. Você conhece alguma história, personagem ou frases de William Shakespeare? Qual(is)? Comente.

- História do Shakespeare, não sei, mas conheço um título: Hamlet.
- Personagens, não conheço nem o nome de nenhum.
- Frase não sei uma: "Se eu não sou, eu sou o que sou".

3. O que você espera encontrar na leitura de uma obra com histórias desse autor?

Espero encontrar:
- Sua biografia;
- Peças;
- Frases;
- Histórias de amor, morte, literatura, e adoro, amo ler histórias em quadrinhos.

4. Você tem o hábito de ler histórias em quadrinhos? Com que frequência e/ou em quais situações?

Tenho sim. Ligo quase todos os dias e ~~na~~ mais tarde, em viagens, momentos livres, etc.

5. Qual é a sua opinião sobre a leitura desse tipo de material (história em quadrinhos)?

Minha opinião é a favor de ler, pois dá para ler mais rápido, é divertida, tem imagens, além disso ~~ADOBO~~ histórias em quadrinhos.

6. Quais são suas expectativas sobre a leitura de uma obra literária em quadrinhos? O que espera encontrar?

- Leitura rápida e objetiva da biografia
 - Peças históricas
 - Cenas engraçadas, já que a plateia fala no livro.

Eu gosto de ler, mas não tenho paciência, então lio muito histórias em quadrinhos.

QUESTIONÁRIO 2: PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA, IMPRESSÕES

1. Folheie o livro que você acaba de receber. Quais são suas primeiras impressões sobre a obra?

As impressões que tive foram
que o livro está bem engo-
çado, e gostei MUITO dos des-
enhos, épocas antigas pela roupa.

2. Após a leitura do texto de apresentação da obra, escrito por Márcia Williams, comente:

a) O que você achou das sugestões de leitura dadas pela autora?

Muito criativas, bastante
informativas, e muito legais, e muito
divertidas.

b) Quais são suas expectativas na leitura desse livro?

Que esse livro seja muito bom,
já que as sugestões são legais,
o livro deve ser bem melhor.

c) Nossa primeira leitura será da história *Romeu e Julieta*. Você já ouviu falar dessa história? Conhece alguma versão ou adaptação? Comente.

Conheço a história, mas sem a adaptação. Acho muito legal a história, pois quase chorei, minha mãe e meu pai gostam, acabei gostando.

Boa leitura!

DIÁRIO DE LEITURA

Leitura comentada de uma das histórias apresentadas no livro Sr. William Shakespeare – teatro.

DATA: 29 / 6 / 2016

TÍTULO DA HISTÓRIA: Romeu e Julieta

Explore e leia cada uma das páginas da história. Enquanto você lê, registre nessas páginas comentários, impressões, hipóteses e reflexões sobre a sua ação de LER e sobre a HISTÓRIA que você está lendo.

Comente os “caminhos” que você escolheu para ler e compreender cada uma das páginas.

Que elementos das páginas auxiliaram você a confirmar ou reformular suas hipóteses e ideias sobre os acontecimentos, cenas e personagens da história?

Você poderá completar seus comentários com ilustrações do que chamou mais a sua atenção.
Para isto, utilize os quadros em cada página deste diário ou o verso das páginas.

Observação: antes de iniciar a escrita, indique a página da história que você irá comentar (p. ex: página 1, página 2...).

p. 2 → Citei um comentário de um homem zinho na plateia falou: Muito bem! Que belas mortes.

Leia TODOS os quadrinhos assim:

1º balão de Fala (autores)

2º enredo da peça

3º espectadores (comentários)

p. 1 → m. q. que me chamou a atenção, foi que a conversa da plateia é, às vezes, engraçada.

da.

Cacha que não mandaz MATAR
o Romeu.

—o—

p. 3 Cacha a "droga" que a
Julieta tomou foi exagerado.

Mas já vi o filme, e
a estratégia é boa, a Julieta é
experta, na verdade, o Padre.

Tudo isso foi só para
Romeu, que foi banido.

que era para ser feliz
(casamento) virou Tragédia (velório)

—o—

pt A plateia quase inteira,
chorou, pois essa história é
triste, muita coisa triste, e eu

queria que fulita tivesse conseguido

CONCLUSÃO

É, de qualquer jeito, uma história
de amor e morte

ADAGA-MATEU O NOIVO de Julieta
CORACÃO-AMOR bebeu
VENENO-Julieta

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comente a sua experiência de leitura da obra *Sr. William Shakespeare – teatro*.

a) Suas expectativas foram atendidas? Por quê?

Foram atendidas por algumas peças, por frases, histórias de amor, morte, literatura e achei curioso a plateia interagir chorando, rindo, gritando...

b) A obra e/ou a história lidas trouxeram a você alguma surpresa / algo novo? Explique.

Trouxe algumas coisas novas; não sabia que ele tinha feito *Macbeth*, não sabia da existência de *Uma noite de verão*, *Sonho de uma noite de verão*, não sabia do teatro, que Shakespeare fazia as peças

c) Comente sua experiência de leitura dessa obra (literatura em quadrinhos).

Foi muito legal, divertido, engraçado, curioso, e eu gostei muito. A plateia é engraçada, quando falam entrosi, e eu gostei da explicação

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome: _____

II

Junho, 2016.

QUESTIONÁRIO 1: PRÉ-LEITURADATA: 23 / 06 / 2016

1. Você conhece William Shakespeare? Já ouviu algo sobre esse autor? Comente.

Não muito, mas já ouvi falar sobre ele. Que ele foi um artista que fez ótimos trabalhos, geralmente dizem que ele é uma pessoa genial, já ouvi falar na verdade sei que ele escreveu "Romeu e Julieta".

2. Você conhece alguma história, personagem ou frases de William Shakespeare? Qual(is)? Comente.

Conheço uma obra dele que é "Romeu e Julieta", já assisti o filme, mas ainda não li a história, gostaria de ler.

3. O que você espera encontrar na leitura de uma obra com histórias desse autor?

Eu espero encontrar histórias originais legais que nós podemos ler, entender e recomendar.

4. Você tem o hábito de ler histórias em quadrinhos? Com que frequência e/ou em quais situações?

mais ou menos, eu leio histórias em quadrinhos geralmente na biblioteca, geralmente de segunda-feira quando tenho tempo.

5. Qual é a sua opinião sobre a leitura desse tipo de material (história em quadrinhos)?

As histórias em quadrinhos geralmente eu liço as da turma da monica, acho legal, mas muito original.

6. Quais são suas expectativas sobre a leitura de uma obra literária em quadrinhos? O que espera encontrar?

Histórias legais e que sempre encontro coisas legais, diferentes do que lemos em histórias em quadrinhos normais como a turma da monica.

QUESTIONÁRIO 2: PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA, IMPRESSÕES

1. Folheie o livro que você acaba de receber. Quais são suas primeiras impressões sobre a obra?

Minhas primeiras impressões
são que realmente são histórias
em quadrinhos diferenciadas
com personagens diferentes aparências
vividas e legais,

2. Após a leitura do texto de apresentação da obra, escrito por Márcia Williams, comente:

a) O que você achou das sugestões de leitura dadas pela autora?

Achei ótimo. É que pode nos
levar a um mundo legal de contos
e histórias a entrada de um
mundo totalmente diferente.

b) Quais são suas expectativas na leitura desse livro?

Le, gostar e recomendar para
as pessoas que ainda não leram
e que também gostem.

c) Nossa primeira leitura será da história *Romeu e Julieta*. Você já ouviu falar dessa história? Conhece alguma versão ou adaptação? Comente.

Ja ouvi falar ja assisti um filme que e uma versao adaptada para uma animacao que os grupos eram azuis e vermelhos

Boa leitura!

DIÁRIO DE LEITURA

Leitura comentada de uma das histórias apresentadas no livro *Sr. William Shakespeare – teatro*.

DATA: 29 / 06 / 16

TÍTULO DA HISTÓRIA: Romeu e Julieta

Explore e leia cada uma das páginas da história. Enquanto você lê, registre nessas páginas comentários, impressões, hipóteses e reflexões sobre a sua ação de LER e sobre a HISTÓRIA que você está lendo.

Comente os “caminhos” que você escolheu para ler e compreender cada uma das páginas.

Que elementos das páginas auxiliaram você a confirmar ou reformular suas hipóteses e ideias sobre os acontecimentos, cenas e personagens da história?

Você poderá completar seus comentários com ilustrações do que chamou mais a sua atenção.
Para isto, utilize os quadros em cada página deste diário ou o verso das páginas.

Observação: antes de iniciar a escrita, indique a página da história que você irá comentar (p. ex: página 1, página 2...).

Página 1 - gostei quando estava lendo a história pensei em várias coisas, gostei das personagens a linguagem dos personagens é diferente não como aquelas, a parte da história que eu li é uma coisa diferenciada do nosso cotidiano, por exemplo quando vamos ao teatro as histórias são diferentes das que nós assistimos, a plateia também é diferente, ninguém lê um livro com uma calma em um teatro, as pessoas ficam vendo coisas que não achamos facilmente no mercado, gostei do anúncio do

trabalho com os personagens tocando
carniças, jogando confete, a fala
da plateia ajuda a entender
a história, pois a autora não
explicou direito os personagens
então achei que vale a pena ter
a reação da plateia, a comédia
deles sobre a peça.

Na página há notas musicais
e versículos.

Os atos são bem diferentes, a
composição é diferente

30/06

Página 2: Na página há coisas interessantes que no caso é a continuação da história, que a vestimenta dos personagens muda a história fica mais interessante, pois a história começa a fazer sentido, eu estava achando ato que diferente do filme de animação, os personagens mudaram, a plateia reclama, chinga, fala bem, conversa, às vezes eu concordo com a plateia que as mortes são bem feitas, mas achei que foi meio triste a história.

Achei que teria um final feliz como em conto de fadas.

30/06

página ③: A plateia agora recha-
 ma mais, pois a história começa
 a ficar mais triste e dolorosa,
 de acitar pois todos acham que
 terá um final feliz. Também
 na plateia tem pessoas vendo de
 comica, mas ao mesmo tempo
 assistindo a peça e comentando.
 Há muitas pessoas chorando,
 pessoas tocando muitas músicas
 tristes, reclamando da indisciplina
 das personagens. A história
 começa a ficar triste e percebemos
 que não é igual aos contos de
 fadas, então ficamos mais
 interessados e queremos ver até
 o final.

04/04

Página 4: O público novamente
reclama demais de novo a platina
toca músicas tristes, as pessoas
chorando, mais uma pessoa ven-
dendo mais de amor, pessoas
brigando. Já na peça, as pessoas
parentes da Julietta choravam
profundamente. A história
agora rumo ficou trágica, os
comentários da platina e dos
personagens todos os comentários
são de tristeza.

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome:

Junho, 2016.

QUESTIONÁRIO 1: PRÉ-LEITURA

DATA: 23 / 06 / 2016

1. Você conhece William Shakespeare? Já ouviu algo sobre esse autor? Comente.

Sim, já ouvi sobre William Shakespeare, e pelo que sei ele fazia peças de teatro e escrevia muitas histórias.

2. Você conhece alguma história, personagem ou frases de William Shakespeare? Qual(is)? Comente.

Sim, já ouvi falar de várias histórias dele como "Romeu e Julieta". E também conheço uma frase (que é de alguma de suas peças): "Ser ou não ser eis a questão". Também conheço uma história dele: "Sonho de uma noite de verão".

3. O que você espera encontrar na leitura de uma obra com histórias desse autor?

Espero encontrar histórias elaboradas, de romance, aventura e mistério e com fatos mais antigos.

4. Você tem o hábito de ler histórias em quadrinhos? Com que frequência e/ou em quais situações?

Eu não leio histórias em quadrinhos muito* mas quando leio é geralmente porque estou sem nada para fazer e quero passar o tempo.
*Frequentemente.

5. Qual é a sua opinião sobre a leitura desse tipo de material (história em quadrinhos)?

Eu não gosto muito, mas acho interessante e acho "divertido", porém vai ser diferente ler William Shakespeare em quadrinhos.

6. Quais são suas expectativas sobre a leitura de uma obra literária em quadrinhos? O que espera encontrar?

Eu acho que ler em quadrinhos vai ser mais interessante e empolgante do que ler em formato de texto e espero conseguir entender melhor as histórias nesse formato diferente.

QUESTIONÁRIO 2: PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA, IMPRESSÕES

1. Folheie o livro que você acaba de receber. Quais são suas primeiras impressões sobre a obra?

Eu achei o livro bem colorido e "animado"
e gostei do jeito que ele está
organizado.

2. Após a leitura do texto de apresentação da obra, escrito por Márcia Williams, comente:

a) O que você achou das sugestões de leitura dadas pela autora?

Achei criativas, informativas e
interessantes, me fez pensar como
eram as coisas naquele lugar,
naquela época

b) Quais são suas expectativas na leitura desse livro?

Eu acho que vai ser importante e
legal e acho que vai me inspi-
rar pela leitura

c) Nossa primeira leitura será da história *Romeu e Julieta*. Você já ouviu falar dessa história? Conhece alguma versão ou adaptação? Comente.

Conheço essa história e acho ela
bem interessante, conheço a versão
original e uma adaptação em
filme.

Boa leitura!

DIÁRIO DE LEITURA

Leitura comentada de uma das histórias apresentadas no livro *Sr. William Shakespeare – teatro*.

DATA: 29 / 06 / 16

TÍTULO DA HISTÓRIA: Romeu e Julieta

Explore e leia cada uma das páginas da história. Enquanto você lê, registre nessas páginas comentários, impressões, hipóteses e reflexões sobre a sua ação de LER e sobre a HISTÓRIA que você está lendo.

Comente os “caminhos” que você escolheu para ler e compreender cada uma das páginas.

Que elementos das páginas auxiliaram você a confirmar ou reformular suas hipóteses e ideias sobre os acontecimentos, cenas e personagens da história?

Você poderá completar seus comentários com ilustrações do que chamou mais a sua atenção.
Para isto, utilize os quadros em cada página deste diário ou o verso das páginas.

Observação: antes de iniciar a escrita, indique a página da história que você irá comentar (p. ex: página 1, página 2...).

Na primeira página comecei lendo a legenda e depois as falas, e nessa página o que me chamou atenção foram as máscaras dos Montecchios, bem coloridas e enfeitadas.

Na segunda página piquei um pouco abalada com a morte de Mercúrio e Tebaldo. E também gostei do verso que está na plateia, ele é muito fofo.

Na terceira página o que chamou minha atenção foi

O plano de Julieta e de frei
Laurenço, de fingir que Julieta
estava morta.

Na quarta página é que me impres-
sionou foram os traços das pessoas da
plateia e principalmente a da rainha. E
sobre a história achei triste que Romeu
e Julieta morressem, mas já sabia que
isso iria acontecer. →

Minha estratégia de ler os quadrinhos
foi igual em todas as páginas, porque
eu achei que fazia mais
sentido e achei mais
fácil.

E minhas expectativas foram

atendidos porque já conhecia a história mas alguns fatos eu não sabia e foi legal conhecer a história inteira.

4ª
página

Nessa página também não gostei de um comentário que uma pessoa na plateia falou: Um homem falou para seu filho que estava chorando: "Seja homem", ouvi o comentário um pouco machista.

Urso fofo na plateia 2ª página

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comente a sua experiência de leitura da obra *Sr. William Shakespeare – teatro*.

a) Suas expectativas foram atendidas? Por quê?

Mais ou menos, pois minha expectativa era entender melhor a história por ser em quadrinhos, porém o fato que foi escrito me confundiu muito. Mas achei interessante/empolgante conhecer suas histórias.

b) A obra e/ou a história lidas trouxeram a você alguma surpresa / algo novo? Explique.

Sim, como curiosidades sobre William Shakespeare e suas peças e também consegui entender melhor como eram as coisas em sua época.

c) Comente sua experiência de leitura dessa obra (literatura em quadrinhos).

Achei interessante desde das curiosidades sobre o livro até ler o livro, e também adorei fazer o áudio sobre ele.

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome: _____

Junho, 2016.

QUESTIONÁRIO 1: PRÉ-LEITURA

DATA: 23 / 06 / 2016

1. Você conhece William Shakespeare? Já ouviu algo sobre esse autor? Comente.

Eu já ouvi falar desse nome, mas eu nunca fui pesquisar quem ele foi ou o que ele fez ~~da vida~~ durante sua vida.

As coisas que sei sobre ele é que ele é um escritor famoso, que já escreveu o romance Romeu e Julieta.

2. Você conhece alguma história, personagem ou frases de William Shakespeare? Qual(is)? Comente.

A única história que eu já ouvi falar é o Romeu e Julieta, que tem a família da Julieta e do Romeu não se gostam.

A frase que eu conheço de William Shakespeare é "Deu ou não deu eis a questão".

3. O que você espera encontrar na leitura de uma obra com histórias desse autor?

Eu espero encontrar bons personagens, histórias intrigantes e boas tramas, pois esse autor é muito recomendador e já ouvi falar muito bem dele.

4. Você tem o hábito de ler histórias em quadrinhos? Com que frequência e/ou em quais situações?

Eu não tenho o costume de ler histórias em quadrinhos, eu só ligo quando eu viajo.

5. Qual é a sua opinião sobre a leitura desse tipo de material (história em quadrinhos)?

Eu gosto, porque além de ler literatura tem um desenho.

6. Quais são suas expectativas sobre a leitura de uma obra literária em quadrinhos? O que espera encontrar?

Bom como já me falaram bem desse autor eu espero que a história seja boa, e como é em quadrinhos acho que pode ser divertido.

QUESTIONÁRIO 2: PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA, IMPRESSÕES

1. Folheie o livro que você acaba de receber. Quais são suas primeiras impressões sobre a obra?

A minha primeira impressão é que esse livro é bem colorido e divertido. Eu acho esse livro pode ser muito interessante pois é literatura antiga com imagens.

2. Após a leitura do texto de apresentação da obra, escrito por Márcia Williams, comente:

a) O que você achou das sugestões de leitura dadas pela autora?

Eu achei legal essas sugestões dadas, pois poucos livros de quadrinhos a folha toda é com personagens, nos quadrinhos que eu geralmente leio só tem uma maneira de ler quadrinhos nesse livro não, tem várias maneiras de leitura.

b) Quais são suas expectativas na leitura desse livro?

Eu espero que seja um livro legal e divertido.

c) Nossa primeira leitura será da história *Romeu e Julieta*. Você já ouviu falar dessa história? Conhece alguma versão ou adaptação? Comente.

Eu já ouvi falar dessa história, mas
nunca li nada sobre.

Boa leitura!

DIÁRIO DE LEITURA

Leitura comentada de uma das histórias apresentadas no livro *Sr. William Shakespeare – teatro*.

DATA: 30 / 06 / 2016.

TÍTULO DA HISTÓRIA: Romeu e Julieta

Explore e leia cada uma das páginas da história. Enquanto você lê, registre nessas páginas comentários, impressões, hipóteses e reflexões sobre a sua ação de LER e sobre a HISTÓRIA que você está lendo.

Comente os “caminhos” que você escolheu para ler e compreender cada uma das páginas.

Que elementos das páginas auxiliaram você a confirmar ou reformular suas hipóteses e ideias sobre os acontecimentos, cenas e personagens da história?

Você poderá completar seus comentários com ilustrações do que chamou mais a sua atenção.
Para isto, utilize os quadros em cada página deste diário ou o verso das páginas.

Observação: antes de iniciar a escrita, indique a página da história que você irá comentar (p. ex: página 1, página 2...).

Página 1:

O “caminho” que eu fiz foi ler primeiro os quadros e depois a borda.

A última borda me chamou atenção, pois parece que tem mais pessoas. Ai fui ler e vi, tem um moço que pergunta:

“Quer ver a minha Julieta?”

“Não” resposta.

Eu vi, pois o moço vai todo bonitinho e a resposta foi BAM! Super grossa.

No último quadrinha da página achei um traço e foi o que foi feito e beijo de Romeu e Julieta.

Eu gostei do começo da história.

Página 2:

data: 30/06/2016.

Fiz o mesmo cominho, desta vez não entendi nada, ficou confuso.

Muitas mortes, achei o padre meio feio ele não deveria ter contado para as famílias que eles haviam se casado. O PA. eu entendi errado.

Página 3

data 30/06/2016.

Muito triste, os dois não podem ficar juntos, citada de Julieta, vou forçá-la a se casar com Paris.

Deu do da ma, lá já pensei achar uma pessoa "morta" na cama, deve ser aterrador.

Essa página foi a que eu achei mais confusa, pois *personagens não são muito bem apresentadas.
*alguns.

Página 4:

data: 04/07

Essa página foi a mais triste, pois os dois (Romeu e Julieta) morreram, mas também foi a mais bonita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comente a sua experiência de leitura da obra *Sr. William Shakespeare – teatro*.

a) Suas expectativas foram atendidas? Por quê?

Sim, pois eu encontrei bons personagens, histórias intrigantes e boas tramas e agora já o porque ele é tão falado.

b) A obra e/ou a história lidas trouxeram a você alguma surpresa / algo novo? Explique.

Sim me fez ver que antigamente a sociedade era bem diferente e muito mais machista, que as mulheres eram tratadas como um objeto (que poderia ser possuído), por isso também tinha o dote, como se o pai da menina comprasse um noivo para casar-se com a filha.

c) Comente sua experiência de leitura dessa obra (literatura em quadrinhos).

Ler esse livro em quadrinhos foi diferente que os outros, pois esse eu tirei que responder perguntas sobre ele e os outros não eu lia só por diversão.

Aplicação
FEUSP

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome:

Junho, 2016.

QUESTIONÁRIO 1: PRÉ-LEITURADATA: 23 / 06 / 2016

1. Você conhece William Shakespeare? Já ouviu algo sobre esse autor? Comente.

Eu já ouvi falar sobre o William Shakespeare, mas que eu me lembre, eu nunca li nada dele. Eu fiquei conhecendo um pouco mais sobre ele quando a minha irmã começou a ler uma obra dele.

2. Você conhece alguma história, personagem ou frases de William Shakespeare? Qual(is)? Comente.

Eu não conheço muitas histórias dele, mas uma das que eu conheço são Romeu e Julieta e Otelo. Uma frase que eu conheço é "ser ou não ser, eis a questão".

3. O que você espera encontrar na leitura de uma obra com histórias desse autor?

Eu espero encontrar uma história que seja divertida de se ler e que eu goste bastante.

4. Você tem o hábito de ler histórias em quadrinhos? Com que frequência e/ou em quais situações?

Eu ligo bastante histórias em quadrinhos, a maioria das vezes antes de dormir eu ligo várias.

5. Qual é a sua opinião sobre a leitura desse tipo de material (história em quadrinhos)?

Eu acho que história em quadrinhos são mais fáceis de se ler e de se entender na minha opinião e eu ligo muito mais rápido histórias em quadrinhos do que livros sem desenhos.

6. Quais são suas expectativas sobre a leitura de uma obra literária em quadrinhos? O que espera encontrar?

Eu nunca havia visto uma obra literária em forma de quadrinhos, mas eu acho bem curioso e eu espero que seja divertido.

QUESTIONÁRIO 2: PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA, IMPRESSÕES

1. Folheie o livro que você acaba de receber. Quais são suas primeiras impressões sobre a obra?

(*) A minha primeira impressão sobre a obra é que ela ~~par~~ me deu muita vontade de ler pois o formato é muito mais diferente que o dos outros livros.

2. Após a leitura do texto de apresentação da obra, escrito por Márcia Williams, comente:

a) O que você achou das sugestões de leitura dadas pela autora?

Eu achei que ela explicou de um jeito bom que me deu muita vontade de ler.

b) Quais são suas expectativas na leitura desse livro?

A minha expectativa é que eu me divirta e me entretém com esse livro. Principalmente que eu consiga entender ~~tal~~ esse livro pois eu sempre tive a impressão de que todos os livros de William fossem muito difíceis de se compreender.

c) Nossa primeira leitura será da história *Romeu e Julieta*. Você já ouviu falar dessa história? Conhece alguma versão ou adaptação? Comente.

Sim, eu já ouvi falar dessa história, mas eu nunca vi a história original, foram sempre adaptações como "Gnomeu e Julieta" que eu vi no cinema.

Boa leitura!

DIÁRIO DE LEITURA

Leitura comentada de uma das histórias apresentadas no livro *Sr. William Shakespeare – teatro*.

DATA: 29 / 06 / 2016

TÍTULO DA HISTÓRIA: Romeu e Julieta.

Explore e leia cada uma das páginas da história. Enquanto você lê, registre nessas páginas comentários, impressões, hipóteses e reflexões sobre a sua ação de LER e sobre a HISTÓRIA que você está lendo.

Comente os “caminhos” que você escolheu para ler e compreender cada uma das páginas.

Que elementos das páginas auxiliaram você a confirmar ou reformular suas hipóteses e ideias sobre os acontecimentos, cenas e personagens da história?

Você poderá completar seus comentários com ilustrações do que chamou mais a sua atenção.

Para isto, utilize os quadros em cada página deste diário ou o verso das páginas.

Observação: antes de iniciar a escrita, indique a página da história que você irá comentar (p. ex: página 1, página 2...).

pág. 1 ^{29/06} quando eu comecei a ler eu achei muito interessante o fato que tudo foi organizado. Eu gostei bastante também que nos cantos das páginas tem os espectadores comentando sobre a peça. É como se eu estivesse junto com elas vendo a peça. Eu prefiro ler pelo o que parece ser o narrador falando e depois o que os “atores” falam.

^{29/06} pag 2. Na página 2 que eu percebi que as pessoas que aparentemente tem menos dinheiro ficam na parte de baixo da página, e as pessoas que aparentemente tem mais dinheiro ficam nos lados das páginas em lugares reservados.

Eu também percebi que as pessoas que estão nos lados das páginas elas comem sobre a tirinha que está do lado delas.

Eu achei engraçado também ter um ^{um carro falou "fim violento"} assistente na plateia. Também não entendi porque

30/06 pág. 3. Nessa página eu percebi que muita gente da plateia está chorando, acho que por causa da Julietta que tomou um líquido para parecer que está morta. No canto inferior da página, dá para ver que tem um monte de comida podre que as pessoas que tem menos dinheiro estão comendo. Sendo que as pessoas que estão aos lados das páginas (as que tem mais dinheiro) estão comendo comidas "chiques".

30/06 Pág. 4. Nessa página eu prestei bastante atenção nos personagens. Eu achei

engasgado que tem um cachorro na
 platéia que aparentemente está servindo
 de apoio para uma mulher tentar entrar
 na parte ~~(p)~~ das pessoas "mais ricas" ~~(p)~~.
 E o cara jogou um suco na cara dela.

Eu achei essa página muito mais bús-
 (q) te que as outras, porém eu já sabia que
 o Romeu e a Julieta tinham ~~maiores~~
 por causa de outras versões dessa histó-
 ria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comente a sua experiência de leitura da obra Sr. William Shakespeare – teatro.

a) Suas expectativas foram atendidas? Por quê?

Sim, pois eu esperava que fosse divertida, e foi. É uma leitura muito diferente dos que muitos outros livros, pois tem o comentário da plateia e é em quadrinhos.

b) A obra e/ou a história lidas trouxeram a você alguma surpresa / algo novo? Explique.

me trouxeram algumas coisas novas, (como) pois me fez entender melhor esta obra (Romeu e Julieta).

c) Comente sua experiência de leitura dessa obra (literatura em quadrinhos).

Foi uma experiência muito boa, e inesperada, pois quando a professora disse que iríamos ler uma obra do Shakespeare, a primeira coisa que eu pensei foi um livro imenso com palavras complicadas, mas foi o contrário, um livro pequeno, com palavras que eu conhecia, e mais, em quadrinhos.

Aplicação
FEUSP

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome: _____

Junho, 2016.

QUESTIONÁRIO 1: PRÉ-LEITURADATA: 27 / 06 / 2016

1. Você conhece William Shakespeare? Já ouviu algo sobre esse autor? Comente.

Sim, conheço. Nunca ouvi nada sobre ele, mas já ouvi sobre seus livros.

Ouvi dizer que suas histórias viraram peças e filmes como Romeu e Julieta e, que tem muitas frases de ensinamento.

2. Você conhece alguma história, personagem ou frases de William Shakespeare? Qual(is)? Comente.

Eu conheço a história Romeu e Julieta e mais algumas que eu não sei o nome, e as frases já vi, mas não lembro muito. Também conheço a história de Hamlet.

3. O que você espera encontrar na leitura de uma obra com histórias desse autor?

Eu acho que irei encontrar histórias com ensinamentos ou até poesia envolvendo príncipes e princesas, rainhas e reis.

4. Você tem o hábito de ler histórias em quadrinhos? Com que frequência e/ou em quais situações?

Sim, leio muitos mangás. Eu leio um por mês, mais ou menos, geralmente da turma da Mônica. Gosto de ler quando tenho tempo livre ou antes de dormir.

5. Qual é a sua opinião sobre a leitura desse tipo de material (história em quadrinhos)?

Acho diferente a história em quadrinhos porque "interage" com o leitor (pelo menos o mangá) porque é uma forma de leitura diferente.

6. Quais são suas expectativas sobre a leitura de uma obra literária em quadrinhos? O que espera encontrar?

Eu acho que irei encontrar coisas muito importantes, imagens diferentes e lições de vida.

QUESTIONÁRIO 2: PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA, IMPRESSÕES

1. Folheie o livro que você acaba de receber. Quais são suas primeiras impressões sobre a obra?

Parece ser muito legal porque
além de ter falas dentro dos quadri-
nhos tem desenhos nas margens.

2. Após a leitura do texto de apresentação da obra, escrito por Márcia Williams, comente:

a) O que você achou das sugestões de leitura dadas pela autora?

Achei interessante, pois deixa o leitor
com muita curiosidade para lê-lo (e
pelo menos aconteceu comigo) e para
aprofundar meus conhecimentos sobre os
contos de Shakespeare.

b) Quais são suas expectativas na leitura desse livro?

Acho que será muito legal, pois
são histórias que eu sempre quis
conhecer e ainda mais em quadrinhos.

c) Nossa primeira leitura será da história *Romeu e Julieta*. Você já ouviu falar dessa história? Conhece alguma versão ou adaptação? Comente.

Sim, conheço uma adaptação em filme que se chama *Gnomeu e Julieta* é muito legal, mas eu queria conhecer a história real.

Boa leitura!

DIÁRIO DE LEITURA

Leitura comentada de uma das histórias apresentadas no livro *Sr. William Shakespeare – teatro*.

DATA: 29 / 06 / 2016

TÍTULO DA HISTÓRIA: Romeu e Julieta

Explore e leia cada uma das páginas da história. Enquanto você lê, registre nessas páginas comentários, impressões, hipóteses e reflexões sobre a sua ação de LER e sobre a HISTÓRIA que você está lendo.

Comente os “caminhos” que você escolheu para ler e compreender cada uma das páginas.

Que elementos das páginas auxiliaram você a confirmar ou reformular suas hipóteses e ideias sobre os acontecimentos, cenas e personagens da história?

Você poderá completar seus comentários com ilustrações do que chamou mais a sua atenção.
Para isto, utilize os quadros em cada página deste diário ou o verso das páginas.

Observação: antes de iniciar a escrita, indique a página da história que você irá comentar (p. ex: página 1, página 2...).

Página 1: Eu escolhi ler a primeira
primeiro as falas, depois a legenda e
depois as falas da plateia.

Uma coisa que achei um pouco ruim
foi o fato de na história alguns perse-
nagens não serem apresentados, então
por isso, eu não entendi muito bem.

O tipo de linguagem que é apresen-
tada na história é uma linguagem
formal e, na minha opinião é um pou-
co mais complicada.

As falas dos espectadores são boas,
porque as vezes ajudam a entender
o texto e interagem com os leitores
e são muito engraçadas e concordo

com algumas delas como:

"Que tragédia. Pensei que fosse uma história de amor."

Para mim a primeira página foi a mais difícil de entender, pois não sabia direito quem era quem, mas com o decorrer da história foi entendendo direitinho;

As imagens (ilustrações) são muito diferentes e bem legais parece até uma aquarela.

Pelo visto você gostou muito de ler o livro e ^{assistir} o filme.

Mas uma das coisas que eu mais gostei foram as falas dos espectadores.

ROMEO E
JULIETA

Página 2: Nessa página eu escolhi ler o livro primeiro as falas, depois a legenda e, por fim os comentários dos espectadores, nessa página eles também usam a linguagem formal.

Bom, na última "fileira" de quadrinhos da página, tem 4 homens que não lutam (duelo de espadas), mas aí quando o homem finca a espada no peito do outro, o rosto do homem que foi acertado fica branco de um quadrinho para o outro, e acontece a mesma coisa com um outro homem.

Na mesma fileira a ilustração ficou um pouco confusa para mim porque me perdi nos personagens, não sei, às vezes um some e o outro aparece, também me confundi muito

O CASAMENTO

R+J=♥

"FIM VIOLENTO"

com as roupas dos homens, talvez seja por causa da cor de suas roupas.

Eu achei os expectadores muito engraçados, como apareceu um verso com uma cobra no teatro (querendo assistir), um cachorro mordendo o bum bum de um homem, vatos, vendedores, para mim esta página para mim foi uma com os desenhos dos expectadores mais legais.

Eu também achei a folha muito decorada e muito colorida também, existem muitas informações nas páginas, que é uma coisa muito interessante, eu nunca tinha visto uma história em quadrinhos tão diferente e com uma interação grande com o leitor.

Página 3: Essa foi a página que eu achei que tem mais platina, para mim, foi a página mais cheia de todas, adorei e concordo com todos os personagens.

Acho que foi a partir desta página que a história começa a ficar triste, que foi quando Julieta bebe uma "poção" para dormir por 48 horas, e estará donde certo!

A página é muito decorada e muito colorida também.

As vezes eu acho que a página ser muito cheia de desenho, porque pode até dificultar a leitura, mas além de tudo eu gostei muito dessa página e muito bem humorada.

E também achei legal 1 quadrinho ser dividido em 6 partes na página

"E SE FOSSE VENENO?"

Página 4: Para mim essa foi a página mais triste, porque Romeu morreu e Julieta também.

As expressões da plateia foram ótimas e resumiram bem o que eu estava pensando, e desta vez em vez de ter um verso "de intruso" tinha um cachorro, mas ele estava desenhado de um modo bem estranho.

Achei muito a história, mas achei ela muito triste e também bonita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comente a sua experiência de leitura da obra *Sr. William Shakespeare – teatro*.

a) Suas expectativas foram atendidas? Por quê?

Sim, pois a história acaba sendo mais divertida por conta da platéia, acho que não tivesse platéia seria mais triste.

Uma das coisas que eu mais gostei foi a platéia (Shakespeare aparece na platéia).

b) A obra e/ou a história lidas trouxeram a você alguma surpresa / algo novo? Explique.

Sim, pois eu não conhecia algumas histórias, mas a de Romeu e Julieta eu já conhecia.

Outra coisa que me surpreendeu foi a platéia, pois as falas são muito engraçadas, e ainda mais com Shakespeare aparecendo nela.

c) Comente sua experiência de leitura dessa obra (literatura em quadrinhos).

Eu achei muito divertida, pois eu acho que ser em quadrinho e a platéia engraçada, "quebra" o clima triste de algumas histórias.

Este é um tipo de quadrinho diferente.

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome:

EFII

Junho, 2016.

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome: _____

EFII

Junho, 2016.

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome: _

EFII

Junho, 2016.

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome: _

_ EFII

Junho, 2016.

Escola de Aplicação – FEUSP

Língua Portuguesa

Profa. Elaine M. Mota

Diário de leitura

Sr. William Shakespeare – Teatro. Márcia Williams.

São Paulo: Ática, 2013.

Nome: _____

EFII

Junho, 2016.

ANEXO C – Protocolos verbais (Transcrições)

Grupos compostos por três a quatro alunos.

Indicação de falas com as iniciais A1, A2, A3 e A4.

Comentários dos alunos destacados em *itálico*. Leitura do texto dos balões de fala (texto de Shakespeare) sinalizado com aspas.

Grupo 1

A1 - Hamlet, príncipe da Dinamarca, fazia a vigília no castelo de Elsinore com o amigo Horácio, quando o fantasma de seu pai apareceu. O rei morto contou a Hamlet que tinha sido assassinado pelo irmão, Cláudio, e exigiu que se vingasse.

A2 - O bom Hamlet adorava o pai e ficou furioso quando a sua mãe, a rainha Gertrudes, casou-se com o seu tio Cláudio, tornando-o rei. Mas Hamlet não suspeitava que o tio fosse assassino.

A3 - Hamlet guardou segredo sobre o que ouvira, mas todos na corte, até Polônio, o camareiro do rei, notaram como estava perturbado.

A4 - Ele vivia exagerando sua loucura, para que seu tio Cláudio e Polônio não percebessem que suspeitava deles.

A2 - Até Ofélia, filha de Polônio, era vítima do comportamento desvairado de Hamlet. Os sentimentos dele por ela iam de ternura ao escárnio.

A3 - Hamlet não confiava em ninguém da corte; sentia-se confuso e infeliz. Devia pôr fim a sua vida ou à de Cláudio, o assassino de seu pai?

A1 - A primeira página de Hamlet fala um pouco sobre a questão do tio dele que era o assassino. Fala a questão que o pai dele morreu. Que a mãe dele se casou com outro cara que se tornou rei. E na primeira página já mostra que Hamlet suspeitava que seu tio fosse um assassino. Eu achei essa página bem interessante. Mostra... Já começa a história bem empolgante, bem interessante e é isso.

A2 - A mãe de Hamlet, sem saber que Cláudio matara o pai de seu filho, acreditou ser o pesar da morte do bom rei e da causa da loucura.

A 3 - Polônio tinha certeza de que a loucura de Hamlet vinha de amor por Ofélia. Apenas Cláudio temia razão mais sinistra.

A1 - Enquanto isso, ao ver a mãe, viúva tão recente, junto com o tio assassino, o sofrimento de Hamlet aumentava a cada dia. Ainda assim, ele hesitava em vingar-se sem ter provas.

A4 - Então, a chegada de um grupo de teatro mostrou a Hamlet como desmascarar o rei Cláudio.

A2 - Diante da corte reunida e sob as ordens de Hamlet, os atores encenaram a história do crime revelado pelo fantasma e de suas consequências.

A4 - Cláudio ficou tão abalado ao ver a cena que correu para o seu quarto; Hamlet não tinha mais dúvida da culpa do tio.

A1 - Cláudio percebeu que o haviam descoberto e, esperando saber mais, incentivou Polônio a espionar Hamlet e a rainha Gertrudes.

A3 - Atrás das cortinas, Polônio pôde ouvir a fúria de Hamlet quando a mãe se referiu a Claudio como seu “pai”. Assustado, Polônio gritou.

A2 - Hamlet, pensando ter ouvido a voz de Cláudio, enfiou a espada através da cortina, matando Polônio. Furioso, ele nem se arrependeu.

A3 - Hamlet seguiu recriminando a mãe até que o fantasma do pai reapareceu, ordenando que fosse mais gentil, mas vingasse sua morte.

A4 - Eu achei legal porque pra desmascarar o assassino ele usa uma peça de teatro, o que é bem criativa da parte dele. E também tem fala das pessoas que a gente não leu porque é mais difícil de entender, é mais fácil pelo texto e pelos quadrinhos. E eu acho que ainda na história vai acontecer muitas coisas.

A2 - A morte de Polônio deu a Cláudio um pretexto para se livrar de Hamlet. Ele mandou o príncipe para a Inglaterra acompanhado de dois espiões e uma carta, ordenando que os ingleses o executassem ao chegar.

A3 - Mas Hamlet descobriu a carta e trocou seu nome pelos dos espiões.

A1 - Na viagem, piratas atacaram o navio. Hamlet foi enfrentá-los, enquanto seus companheiros fugiam para a Inglaterra – e para a morte.

A4 - Ao saber que tinham o príncipe a bordo, os piratas devolveram-no são e salvo à Dinamarca, esperando obter favores em troca.

A3 - Em Elsinore, Hamlet foi recebido com a notícia da morte de Ofélia.

A2 - Perturbada com a morte violenta do pai, ela fazia uma guirlanda de ramos de salgueiro, mas caiu no riacho logo abaixo e se afogou.

A1 - Hamlet entristeceu-se, e Laerte chorou aquela morte como se um irmão é capaz de fazer.

A3 - Na verdade, Laerte culpava Hamlet de ter matado seu pai e sua irmã. Por isso, queria a morte de Hamlet tanto quanto Cláudio. Assim, a dupla armou um plano para matá-lo, mas fazendo parecer um acidente. Para tanto, fizeram-lhe um desafio.

A4 - Hamlet foi levado a duelar com Laerte, que, em vez de florete cego, lutou com uma espada envenenada.

A1 - Quando Laerte o feriu, Hamlet deu vazão a sua fúria e, no combate, as armas trocaram de mãos. Então, também Laerte foi ferido por sua arma mortal.

A3 – vai, sua vez...

A2 - *Empolgante. Achei interessante... eles fizeram um plano para matar o coitado do maluco lá. Eles estão organizados pelo o que diz cada parágrafo, quando eles vão pra Inglaterra, ou quando o navio naufraga. O que vai acontecer depois? Todo mundo vai morrer. Eu acho.*

A1 - Nesse momento a rainha gritou. Sem saber, ela bebera de uma taça envenenada que Cláudio prepara...

A3 - preparara para Hamlet, caso Laerte não conseguisse matá-lo. A rainha Gertrudes desabou no chão. Hamlet suspeitou de imediato do tio traiçoeiro.

A4 - Moribundo, Laerte contou a Hamlet que os dois tinham sido feridos de morte, confessando sua participação no plano de Cláudio.

A2 - Diante de mais essa vilania do tio, Hamlet cravou-lhe a espada envenenada e o forçou a beber o veneno da taça.

A3 - Hamlet tinha vingado enfim o assassinato do pai e, agora, o da mãe também. Quando a morte chegava, ele viu Horácio apanhar o veneno.

A2 - Horácio queria juntar-se ao amigo na morte. Mas Hamlet o convenceu a viver para contar a verdadeira história do príncipe Hamlet.

A1 - Horácio o fez quando, pouco depois, chegou o príncipe da Noruega. Depois de ouvir a história, o príncipe ordenou uma salva de canhões. Pois todos que a ouviram logo souberam que, tivesse o destino permitido, Hamlet, o príncipe da Dinamarca, teria sido um rei nobre e leal.

A3 - *Deu pra perceber que ele conseguiu fazer sua vingança entre seus pais, ele fez o que ele queria. Os negócios dos quadrinhos fala bastante sobre a questão da vingança, que ele se vingou do seu pai. Na verdade, a página toda mostra o seu objetivo em vingar seus pais e tudo. A leitura do começo até aqui é bem interessante porque mostra cada objetivo, cada parte que ele tem mais, e mais coisas. As cores são bem interessantes, mostra muitas coisas – tudo preto, cinza, por causa das mortes. Gostei. O objetivo meio que de vingança, aí ele vira o príncipe porque ele mata o bestão aqui [trecho incompreensível], mata o tio dele. Vinga seu pai, sua mãe, aí ele consegue.*

A1 - *Eu achei uma leitura bem interessante. Bem é legal. Bem criativa porque mostra todas as expectativas, todos os objetivos que o Hamlet faz para vingar seus pais. A composição dos quadrinhos tá... cada um embaixo do outro e embaixo da imagem tá escrito qual é a ação que acontece, o que fala e tudo. Eu achei bem interessante. A história é bem criativa e legal. Bem emocionante. Gostei muito.*

A4 - *Eu gostei da história, mas achei meio triste porque tipo no final muita gente matou todo mundo. E no final da história muita gente morreu e eu achei meio triste esse negócio da vingança, que eu não gosto muito. Mas eu achei a história criativa no geral.*

A2 - *Eu também não concordo que fizeram um plano pra matar o coitado do Hamlet.*

Grupo 3

A1 - Hamlet: Príncipe da Dinamarca.

A2 - Hamlet, príncipe da Dinamarca, fazia a vigília no castelo de El-si-no-re com o amigo Horácio, quando o fantasma de seu pai apareceu. O rei morto contou a Hamlet que tinha sido assassinado pelo irmão, Cláudio, e exigiu do filho que se vingasse.

A3 - “Diz que, adormecido em meu pomar, fui mordido por uma serpente; mas tu sabes, nobre jovem, que a serpente que tirou a vida de teu pai carrega agora sua coroa. ”

A1 – *da hora esses morcegos...*

A3 - “Ó minha alma profética! Meu tio! ”

A1- *quem é o tio dele?*

A2- *vai, continua, sua vez de ler, no desenho a gente descobre.*

A1 - O bom Hamlet adorava o pai e ficou furioso quando a sua mãe, a rainha “Gertudes”, casou-se com o seu tio Cláudio, tornando-o rei. Mas Hamlet não suspeitava que o tio fosse assassino.

A1 – *ah...*

A2 - “Mas, agora meu sobrinho Hamlet e meu filho, por que ainda deixas que essas nuvens pesem sobre ti? “

A3 - “Nada disso, meu senhor, estou completamente ao sol.”

A1 – *mas ele tá fazendo essa cara...*

A2 - “Não mantenha para sempre as pálpebras abaixadas procurando no pó por seu nobre pai. ”

A1 - Hamlet guardou segredo sobre o que ouvira, mas todos na corte, até Polônio, o camareiro do rei, notaram como estava perturbado.

A3 - “Será que me conheceis, senhor? “

A2 - “Perfeitamente bem. Sou / sois um peixeiro”.

A2 – *ele está louco mesmo, olha aqui...*

A1 - Ele vivia exagerando sua loucura, para que seu tio Cláudio e Polônio não percebessem que suspeitava deles.

A2 - “Eu não, meu senhor”.

A3 – “Bem quisera que fôs-seis tão honrado”.

A1 - Até Ofélia, filha de Polônio, era vítima do comportamento desvairado de Hamlet. Os sentimentos dele por ela iam de ternura ao escárnio.

A3 - “Amei-te antes”.

A2 - “Foi, o meu senhor, o que me fizestes acreditar. “

A3 - “Não deverias ter acreditado em mim. Eu não te amava. ”

A2 - “Tanto maior foi minha decepção. “

A3 – *que do mal!*

A1 - Hamlet não confiava em ninguém da corte; sentia-se confuso e infeliz. Devia pôr fim a sua vida ou à de Cláudio, o assassino de seu pai?

A3- *ah, agora vem aquela frase, eu quero ler*

A2- *minha vez, você não!*

A3 – *a gente lê duas vezes. Minha vez...*

A1 – *vai, tá gravando...*

A3 -“Ser ou não ser, eis a questão! Que é mais nobre para o espírito: sofrer os dardos e setas de um ultrajante fado, ou tomar armas contra um mar de calamidades para pôr-lhes fim, resistindo? “

A1 – *difícil, não sei isso aí não...*

A2 – *acho que ele está bravo e triste, assim tudo misturado*

A1 - *Nessa folha, é... nós percebemos como o Hamlet tinha sofrido ao ver o pai ser morto*

A2 – *não, ele descobriu que seu tio tinha matado o pai*

A1 - *E por fim, a mãe dele se casou com o tio, fazendo que o ódio dele aumentassem muito mais pelo tio.*

A3 - *Por causa que ele, né, roubou tudo dele.*

A1 - *Nós lemos primeiro os quadrinhos e depois lemos as falas dos personagens.*

A3 - *Agora a gente vai ler os comentários da plateia.*

A1 - O típico fantasma dinamarquês.

A2 - Nós decapitamos essa pessoa? (risos)

A3 - Estou louco?

A2 - E o marido acabou de morrer!

A1 - Aquele embaixo do certo, do cesto, é Polônio.

A3 - Logo, o teatro todo, vai estar chorando.

A1 - Que começo sombrio.

A2 - A Dinamarca é sombria, sua boba.

A1 – Sono (ruído – bocejando).

A3 - Vamos indo? Não tem graça.

A2 - Eu te conheço?

A1 - *Esses foram os comentários da plateia. Legal!*

A2 -A mãe de Hamlet, sem saber que Cláudio matara o pai de seu filho, acreditou ser o pesar da morte do bom rei e da causa da loucura.

A3 - “Bem sabes que isso é comum: tudo o que vive deve morrer.”

A1 - Polônio tinha certeza de que a loucura de Hamlet vinha de amor por Ofélia. Apenas Cláudio temia razão mais sinistra.

A2 - “Só fico louco com o nor-noroeste: quando o vento é do sul, posso distinguir um falcão de uma garça”.

A1 - Enquanto isso, ao ver a mãe, viúva tão recente, junto com o tio assassino, o sofrimento de Hamlet aumentava a cada dia. Ainda assim, ele hesitava em vingar-se sem ter provas. Então, a chegada de um grupo de teatro mostrou a Hamlet como desmascarar o rei Cláudio.

A3 - “Vou fazer que esses atores representem diante de meu tio algo parecido com o assassinato de meu pai. Ficarei observando-lhe o semblante”.

A1 – *vamos trocar... vai, você!*

A2 – *ah...*

A2 - Diante da corte reunida e sob as ordens de Hamlet, os atores encenaram a história do crime revelado pelo fantasma e de suas consequências. Cláudio ficou tão abalado ao ver a cena que correu para o seu quarto; Hamlet não tinha mais dúvida da culpa do tio.

A1 - “Que tuas naturais virtudes mágicas e deletérias tirem a vida em plena saúde”. “Tragam-me luz! Vamos embora!”, “Suspendei a representação”. “Ó, bom Horácio, aposto mil libras pela palavra do espectro”.

A3 - Cláudio percebeu que o haviam descoberto e, esperando saber mais, incentivou Polônio a espionar Hamlet e a rainha Gertrudes.

A1 - “Ele acaba de dirigir-se aos aposentos da mãe. Vou esconder-me atrás da tapeçaria”. “Obrigado”.

A3 - Atrás das cortinas, Polônio pôde ouvir a fúria de Hamlet quando a mãe se referiu a Claudio como seu “pai”. Assustado, Polônio gritou.

A2 - “Hamlet, teu pai está muito ofendido contigo”, “Minha mãe, meu pai está muito ofendido convosco”,

A1 - “Que é isso? Está respondendo com língua insensata”. “Ora, estais perguntando com língua perversa!”

A2 - “Socorro! Socorro! ”, “Que aconteceu? Oh! Socorro! Socorro!”

A3 - Plateia: Que povo esquentado!

A2 - Hamlet, pensando ter ouvido a voz de Cláudio, enfiou a espada através da cortina, matando Polônio. Furioso, ele nem se arrependeu.

A3 - “Que é isso? Um rato? Aposto um ducado como está morto! “, “Oh! Mataram-me!”, “Ai de mim! Que fizeste?”

A1 - Plateia: Ei, eu sou o matador de ratos por aqui!

A3 - Plateia: Fora com essa nojeira.

A2 - Hamlet seguiu recriminando a mãe até que o fantasma do pai reapareceu, ordenando que fosse mais gentil, mas vingasse sua morte.

A1 - “Vindes para repreender a negligência de vosso filho?”, “Não te esqueças”

A3 - “Ai! Ele está louco!”

A1 - Plateia: Ele não tem coragem.

A2 - Plateia: E a tua ta na garrafa!

A1 - Plateia: O pobrezinho vai acabar se matando.

A3 - Plateia: Laranjas frescas!

A2 - Plateia: Cansei de ficar de pé.

A1 - Plateia: Esse fantasma ta querendo muito.

A2 - Na segunda página, a dificuldade foi meio que é tentar manter harmonia do povo.

A3 - Ele tava começando a perder a mãe dele

A1 - É porque a mãe dele ficou, ela gostava muito do Cláudio e ela ficou insultada com a peça de teatro.

A2 - Depois o Hamlet matou o Polônio pois estava espiando ele.

A3 - E a plateia ficou muito espantada com o que aconteceu.

A3 - A morte de Polônio deu a Cláudio um pretexto para se livrar de Hamlet. Ele mandou o príncipe para a Inglaterra acompanhado de dois espiões e uma carta, ordenando que os ingleses o executassem ao chegar. Mas Hamlet descobriu a carta e trocou seu nome pelos dos espiões.

A2 - “Não gosto dele, nem é seguro para nós dar-lhe rédea solta à loucura.... Para a Inglaterra ele seguirá conosco”.

A3 - Na viagem, piratas atacaram o navio. Hamlet foi enfrentá-los, enquanto seus companheiros fugiam para a Inglaterra – e para a morte.

A1 - Plateia: Xii, vou me molhar todo.

A3 - Ao saber que tinham o príncipe a bordo, os piratas devolveram-no são e salvo à Dinamarca, esperando obter favores em troca.

A2 - Plateia: Vamos lá, Ham... Vingança!

A3 - Em Elsinore, Hamlet foi recebido com a notícia da morte de Ofélia. Perturbada com a morte violenta do pai, ela fazia uma guirlanda de ramos de salgueiro, mas caiu no riacho logo abaixo e se afogou. Hamlet entristeceu-se, e Laerte chorou aquela morte como se um irmão é capaz de fazer.

A1 - “Flores para a flor! Adeus! “

A2 - “Minha irmã será um anjo no céu”.

A3 - “Que é isso? A bela Ofélia!”

A2 - “Este crânio, senhor, pertenceu a Yorick, o bobo do rei. “

A1 - Plateia: Tô fora. Eu só vim pra ver a Ofélia.

A2 - Plateia: Ó, minha doce Ofélia.

A3 - Na verdade, Laerte culpava Hamlet de ter matado seu pai e sua irmã. Por isso, queria a morte de Hamlet tanto quanto Cláudio. Assim, a dupla armou um plano para matá-lo, mas fazendo parecer um acidente. Para tanto, fizeram-lhe um desafio.

A2 – “A vingança não deve encontrar obstáculos”.

A1 - “O rei, senhor, apostou que, numa dúzia de passes entre vós e ele, vosso adversário não se avantajaria a vós em mais de três toques.”

A2 - “Eu o farei ganhar a aposta, se puder; caso contrário, nada ganharei, a não ser minha humilhação e os golpes”.

A1 - Plateia: Hamlet não vai morrer, vai?

A2 - Plateia: Hamlet, está louco?

A3 - *Continuação da página três...* Cláudio manda dois espiões para mandarem o Hamlet para a Inglaterra e os ingleses o matava.

A2 - Na viagem, piratas o atacaram, mas o Hamlet foi o único que reagiu aos piratas.

A1 - E os acompanhantes foram pra Inglaterra.

A2 - E a namorada de Hamlet morreu. A Ofélia.

A3 - Quando Hamlet foi capturado pelos piratas ele voltou a ilha, ai ele ficou sabendo da terrível tragédia.

A1 - Mas o irmão de Ofélia tinha ficado muito bravo com o Hamlet e tentou matá-lo, com uma espada, em um duelo.

A2 - Mas Hamlet o derrotou, armando um plano para o seu amigo.

A3 – *Agora a página quatro...* Nesse momento a rainha gritou. Sem saber, ela bebera de uma taça envenenada que Cláudio preparara para Hamlet, caso Laerte não conseguisse matá-lo. A rainha Gertrudes desabou no chão. Hamlet suspeitou de imediato do tio traiçoeiro.

A2 - “Desmaiou quando viu os ensanguentados”.

A1 - “Não, não, a bebida, a bebida!”

A3 - “Ó, infâmia! Fechai as portas! Traição! “

A1 - Plateia: Quero tocar música alegre.

A2 - Plateia: Que o final seja feliz....

A3 - Moribundo, Laerte contou a Hamlet que os dois tinham sido feridos de morte, confessando sua participação no plano de Cláudio.

A1 - “O traiçoeiro instrumento está em tua mão... Tua mãe envenenada... Não posso mais... O rei, é o rei o culpado”.

A2 - “A ponta, envenenada também! “

A1 - Plateia: Ah, como eu adoro um drama!

A2 - Plateia: Que amigos?

A3 - Diante de mais essa vilania do tio, Hamlet cravou-lhe a espada envenenada e o forçou a beber o veneno da taça.

A1 - “Então, veneno, faça teu trabalho!”

A2 - “Ó! Defendei-me, amigos! Só estou ferido!”

A1 - Plateia: Que amigos?

A3 - Hamlet tinha vingado enfim o assassinato do pai e, agora, o da mãe também. Quando a morte chegava, ele viu Horácio apanhar o veneno.

A1 - “Estou morto, Horácio. Adeus, rainha desgraçada!”

A2 - “Ainda sobrou algum líquido na taça. “

A1 - Plateia: Aquele cão vai morrer.

A3 - Horácio queria juntar-se ao amigo na morte. Mas Hamlet o convenceu a viver para contar a verdadeira história do príncipe Hamlet.

A1 – “Dá-me a taça... E reserva, sofrendo, o teu sopro de vida neste mundo, para contar minha história”.

A2 - Plateia: Pobre Hamlet.

A3 - Horácio o fez quando, pouco depois, chegou o príncipe da Noruega. Depois de ouvir a história, o príncipe ordenou uma salva de canhões. Pois todos que a ouviram logo souberam que, tivesse o destino permitido, Hamlet, o príncipe da Dinamarca, teria sido um rei nobre e leal.

A1 - “Boa noite, gentil príncipe! Que legiões de anjos te conduzam, cantando, ao eterno descanso! “

A2 - Plateia: Frio, frio, frrrio.

A1 - Plateia: Ela não veio comigo.

A2 - Plateia: Espero que os canhões não ponham fogo no teatro.

A1 - Plateia: Mas cadê o final feliz?

A2 - Plateia: Ainda vão condecorar esse autor.

A1 - Plateia: Nada! A rainha só condecora exploradores.

A3 - Plateia: Dá o que pensar....

A2 - Plateia: Vingança é prato que se come frio.

A3 - *Resumindo a parte quatro: A mãe de Hamlet morre pela taça envenenada que era pro Hamlet.*

A2 - *Que o Cláudio tinha preparado para Hamlet depois de vencer a batalha.*

A1 - *O irmão de Ofélia fala que o Cláudio armou isso para ele que o culpado era a bebida e o Cláudio.*

A2 - *Então Hamlet mata o Cláudio e Hamlet morre.*

A3 - *Ele faz sua despedida para a sua mãe dele.*

A1 - *Por causa que ela tinha morrido.*

A2 - *E depois Hamlet ele se mata, bebe veneno e é congelado nesse mundo.*

A3 – *Um fim cruel! Todo mundo morre...*

A2 – *Tá nevando, por isso tudo congela.*

A1 – *Morreu!*

Grupo 5

A1 - Hamlet: o Príncipe da Dinamarca.

A2 – *tcharam!*

A3 - Hamlet, príncipe da Dinamarca, fazia a vigília no castelo de Elsinore com o amigo Horácio, quando o fantasma de seu pai apareceu.

A4 - O rei morto contou a Hamlet que tinha sido assassinado pelo irmão, Cláudio, e exigiu do filho que se vingasse.

A1 - “Diz que, adormecido em meu pomar, fui mordido por uma serpente; mas tu sabes, nobre jovem, que a serpente que tirou a vida de teu pai carrega agora sua coroa”.

A2 - “Ó minha alma profética! Meu tio!”

A3- O bom Hamlet adorava o pai e ficou furioso quando a sua mãe, a rainha Gertrudes, casou-se com o seu tio Cláudio, tornando-o rei.

A1 - Mas Hamlet não suspeitava que o tio fosse assassino.

A2 - “Mas, agora meu sobrinho Hamlet e meu filho, por que ainda deixas que essas nuvens pesem sobre ti? “

A3 - “Nada disso, meu senhor, estou completamente ao sol.”

A2 - “Não mantenha para sempre as pálpebras abaixadas procurando no pó por seu nobre pai. ”

A1 - Hamlet guardou segredo sobre o que ouvira, mas todos na corte, até Polônio, o camareiro do rei, notaram como estava perturbado.

A3 - “Será que me conheceis, senhor?”

A4 - “Perfeitamente bem. Sois um peixeiro”.

A1 - Ele vivia exagerando sua loucura, para que seu tio Cláudio e Polônio não percebessem que suspeitava deles.

A2 - “Eu não, meu senhor”.

A3 – “Bem quisera que fôsseis tão honrado”.

A1 - Até Ofélia, filha de Polônio, era vítima do comportamento desvairado de Hamlet.

A4 - Os sentimentos dele por ela iam de ternura ao escárnio.

A3 - “Amei-te antes”.

A2 - “Foi, o meu senhor, o que me fizestes acreditar”.

A3 - “Não deverias ter acreditado em mim. Eu não te amava”.

A4 - “Tanto maior foi minha decepção”.

A1 - Hamlet não confiava em ninguém da corte; sentia-se confuso e infeliz. Devia pôr fim a sua vida ou à de Cláudio, o assassino de seu pai?

A4 - “Ser ou não ser, eis a questão! Que é mais nobre para o espírito: sofrer os dardos e setas de um ultrajante fado, ou tomar armas contra um mar de calamidades para pôr-lhes fim, resistindo? “

A3 – *Vamos comentar a página um...*

A1 - *Eu achei o irmão do rei muito traíra.*

A2 - *Eu achei muita... eu achei muita trairagem, a mulher tipo... Cara, ela é casada com o irmão do cara e o cara, tipo, morreu.*

A1 - *É, agora o Hamlet ele tá tendo uns problemas e tal. Ele tá bem louco e aí, eu acho que ele... Eu acho que isso pode ser é, uma invenção assim da cabeça dele, esse fantasma e tudo pode ser uma mentira.*

A3 - *Eu acho que ele ta fingindo de louco. Que ele ta tramando uma vingança pro rei.*

A4 - *A gente achou uma pessoa sem cabeça na plateia e a gente achou muito estranho e pelo visto não é uma coisa normal, porque tem um carinha embaixo na plateia perguntando se ele ta louco. Então, não sei o que é isso.*

A1 – *Vai, página dois!*

A2 - A mãe de Hamlet, sem saber que Cláudio matara o pai de seu filho, acreditou ser o pesar da morte do bom rei e da causa da loucura.

A4 - “Bem sabes que isso é comum: tudo o que vive deve morrer”.

A3 - Polônio tinha certeza de que a loucura de Hamlet vinha de amor por Ofélia.

A4 - Apenas Cláudio temia razão mais sinistra.

A2 - “Só fico louco com o nor-noroeste: quando o vento é do sul, posso distinguir um falcão de uma garça”.

A1 - Enquanto isso, ao ver a mãe, viúva tão recente, junto com o tio assassino, o sofrimento de Hamlet aumentava a cada dia.

A3 - Ainda assim, ele hesitava em vingar-se sem ter provas.

A4 - Então, a chegada de um grupo de teatro mostrou a Hamlet como desmascarar o rei Cláudio.

A3 - “Vou fazer que esses atores representem diante de meu tio algo parecido com o assassinato de meu pai. Ficarei observando-lhe o semblante”.

A2 - Diante da corte reunida e sob as ordens de Hamlet, os atores encenaram a história do crime revelado pelo fantasma e de suas consequências.

A1 - Cláudio ficou tão abalado ao ver a cena que correu para o seu quarto; Hamlet não tinha mais dúvida da culpa do tio.

A2 - “Que tuas naturais virtudes mágicas e deletérias tirem a vida em plena saúde”.

A4 - “Tragam-me luz! Vamos embora!”

A3 - “Suspendei a representação”.

A1 - “Ó, bom Horácio, aposto mil libras pela palavra do espectro”.

A3 - Cláudio percebeu que o haviam descoberto e, esperando saber mais, incentivou Polônio a espionar Hamlet e a rainha Gertrudes.

A2 - “Ele acaba de dirigir-se aos aposentos da mãe. Vou esconder-me atrás da tapeçaria”.

A4 - “Obrigado”.

A3 - Atrás das cortinas, Polônio pôde ouvir a fúria de Hamlet quando a mãe se referiu a Claudio como seu “pai”. Assustado, Polônio gritou.

A2 - “Hamlet, teu pai está muito ofendido contigo”, “Minha mãe, meu pai está muito ofendido convosco”,

A1 - “Que é isso? Está respondendo com língua insensata”.

A2 - “Ora, estais perguntando com língua perversa!”

A1 - “Socorro! Socorro! ”

A3 - “Que aconteceu? Oh! Socorro! Socorro!”

A4 - Plateia: Que povo esquentado!

A2 - Hamlet, pensando ter ouvido a voz de Cláudio, enfiou a espada através da cortina, matando Polônio. Furioso, ele nem se arrependeu.

A3 - “Que é isso? Um rato? Aposto um ducado como está morto! “

A4 - “Oh! Mataram/ mataram-me!”

A1 - “Ai de mim! Que fizeste?”

A2 - Plateia: Ei, eu sou o matador de ratos por aqui!

(risos)

A2 - Hamlet seguiu recriminando a mãe até que o fantasma do pai reapareceu, ordenando que fosse mais gentil, mas vingasse sua morte.

A1 - “Vindes para repreender a negligência de vosso filho?”

A4 - “Não te esqueças”

A3 - “Ai! Ele está louco!”

A4 – *Comentários da página dois...*

A3 - *Cada pessoa tinha uma explicação diferente pra loucura do Hamlet.*

A4 - *O teatro mostrou pro Hamlet como ele podia se vingar, desmascarar o rei.*

A1- *Agora que a gente entendeu. A gente achou que o teatro tinha feito... o Hamlet tinha visto uma peça de teatro e na peça de teatro tinha alguém desmascarando alguém e aí ele falou: “Ah, vou fazer assim na vida real”. Mas na verdade ele queria mostrar a peça de teatro pro tio dele, o Cláudio, encenando o assassinato do seu pai.*

A3 - *É, olha só como o rei ficou vermelho de raiva...*

A 2 – *O Hamlet pediu o teatro igualzinho o que o fantasma contou pra ele, ou ele imaginou que foi assim...*

A1 – *Eu acho que juntou as duas coisas, tá aí no teatro que ele pediu...*

A3 – *Tem um teatro no teatro dos quadrinhos!*

A1 e A2 – *É mesmo!*

A4 – *Vamos para a página três!*

A3 - A morte de Polônio deu a Cláudio um pretexto para se livrar de Hamlet. Ele mandou o príncipe para a Inglaterra acompanhado de dois espões e uma carta, ordenando que os ingleses o executassem ao chegar.

A1 - Mas Hamlet descobriu a carta e trocou seu nome pelos dos espões.

A2 - “Não gosto dele, nem é seguro para nós dar-lhe rédea solta à loucura.... Para a Inglaterra ele seguirá conosco”.

A3 - Na viagem, piratas atacaram o navio. Hamlet foi enfrentá-los, enquanto seus companheiros fugiam para a Inglaterra – e para a morte.

A4 - Plateia: Xii, vou me molhar todo.

A3 - Ao saber que tinham o príncipe a bordo, os piratas devolveram-no são e salvo à Dinamarca, esperando obter favores em troca.

A2 - Em Elsinore, Hamlet foi recebido com a notícia da morte de Ofélia. Perturbada com a morte violenta do pai, ela fazia uma guirlanda de ramos de salgueiro, mas caiu no riacho logo abaixo e se afogou.

A1 - Hamlet entristeceu-se, e Laerte chorou aquela morte como se um irmão é capaz de fazer.

A2 - “Este crânio, senhor, pertenceu a Yorick, o bobo do rei.”

A4 – *credo!*

(risos)

A1 - Plateia: Tô fora. Eu só vim pra ver a Ofélia.

A3 - Na verdade, Laerte culpava Hamlet de ter matado seu pai e sua irmã. Por isso, queria a morte de Hamlet tanto quanto Cláudio. Assim, a dupla armou um plano para matá-lo, mas fazendo parecer um acidente. Para tanto, fizeram-lhe um desafio.

A2 – “A vingança não deve encontrar obstáculos”.

A1 - “O rei, senhor, apostou que, numa dúzia de passes entre vós e ele, vosso adversário não se avantajaria a vós em mais de três toques.”

A2 - “Eu o farei ganhar a aposta, se puder; caso contrário, nada ganharei, a não ser minha humilhação e os golpes”.

A1 - Plateia: Hamlet não vai morrer, vai?

A4 - *Nossos comentários dessa página...*

A1 - *Eu achei muito esperto o Hamlet ter trocado o nome dele das cartas e colocar os espiões. E eu acho que no final, o Cláudio que vai morrer. Antes eu achava que era tudo uma invenção da cabeça do Hamlet, mas eu vi que agora não é.*

A4 - *Eu acho que é tipo muita tragédia. Tem muita morte nesse negócio.*

A2 - *Eu to triste porque a Oféria morreu. E eu gostava muito dela.*

A3 - *O Laerte ele estava culpando o Hamlet por ter matado o pai dele e a irmã dele que é a Oféria.*

A1 - *Eu vi uma pessoa na plateia que falou que ela (trecho incompreensível) veneno na bebida porque um dos quadrinhos o rei tá falando pra mãe do Hamlet não beber a bebida e eu acho que tem veneno.*

A2 – *Vamos para a página quatro...*

A4 – Nesse momento a rainha gritou. Sem saber, ela bebera de uma taça envenenada que Cláudio preparara para Hamlet, caso Laerte não conseguisse matá-lo.

A1 - A rainha Gertrudes desabou no chão. Hamlet suspeitou de imediato do tio traiçoeiro.

A2 - “Desmaiou quando viu os ensanguentados”.

A3 - “Não, não, a bebida, a bebida!”

A4 - “Ó, infâmia! Fechai as portas! Traição! “

A2 - Plateia: Que o final seja feliz....

A3 - Moribundo, Laerte contou a Hamlet que os dois tinham sido feridos de morte, confessando sua participação no plano de Cláudio.

A1 - “O traiçoeiro instrumento está em tua mão... Tua mãe envenenada... Não posso mais... O rei, é o rei o culpado”.

A4 - “A ponta, envenenada também! “

A1 - Plateia: Ah, como eu adoro um drama!

A3 - Diante de mais essa vilania do tio, Hamlet cravou-lhe a espada envenenada e o forçou a beber o veneno da taça.

A1 - “Então, veneno, faça teu trabalho!”

A4 – *Nossa...*

A3 - “Ó! Defendei-me, amigos! Só estou ferido!”

A2 – *Quem disse que tem algum amigo aqui?*

A1 - Hamlet tinha vingado enfim o assassinato do pai e, agora, o da mãe também.

A4 - Quando a morte chegava, ele viu Horácio apanhar o veneno.

A1 - “Estou morto, Horácio. Adeus, rainha desgraçada!”

A3 - “Ainda sobrou algum líquido na taça. “

A2 - Plateia: Aquele cão vai morrer.

A1 – *Hein?*

A2 – *Aqui!*

A3 - Horácio queria juntar-se ao amigo na morte.

A4 - Mas Hamlet o convenceu a viver para contar a verdadeira história do príncipe Hamlet.

A1 – “Dá-me a taça... E reserva, sofrendo, o teu sopro de vida neste mundo, para contar minha história”.

A2 e A4 (em uníssono) - Plateia: Pobre Hamlet!

A3 - Horácio o fez quando, pouco depois, chegou o príncipe da Noruega. Depois de ouvir a história, o príncipe ordenou uma salva de canhões.

A1 - Pois todos que a ouviram logo souberam que, tivesse o destino permitido, Hamlet, o príncipe da Dinamarca, teria sido um rei nobre e leal.

A2 - “Boa noite, gentil príncipe! Que legiões de anjos te conduzam, cantando, ao eterno descanso!”

A3 – *Fim!*

A4 – *Agora vamos comentar.*

A1 - *Eu acertei que a bebida tava envenenada, porque o Claudio queria ter uma certeza de que o Hamlet ia morrer. Então, ele tinha preparado essa bebida pra ele, só que aí foi a rainha que bebeu.*

A2 - *O Hamlet matou o tio dele.*

A4 – *Finalmente!*

A3 - *E sobrou um pouco de veneno na taça e como o Hamlet estava muito triste porque a mãe dele tinha morrido ele tomou e ele morreu. Ou seja, todo mundo no final da história dessa família. Morreu o pai dele, morreu o tio dele, morreu a mãe dele e morreu ele, né?!*

A1 – *É muito drama...*

A3 – *É uma tragédia!*

A2 – *Fim!*