



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

**UMA IMAGEM PODE VALER MAIS DO QUE MIL PALAVRAS: O
CONHECIMENTO PRÉVIO E A INFERÊNCIA A FAVOR DA
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LINGUAGEM NÃO VERBAL DAS
HQs E DAS TIRAS**

CAMILA DA CONCEIÇÃO CUNHA MAMEDE

Sob a Orientação do Professor Doutor
Wagner Alexandre dos Santos Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, Área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ

Março de 2019

M264i Mamede, Camila da Conceição Cunha, 1984-
Uma imagem pode valer mais do que mil palavras: o conhecimento prévio e a inferência a favor da construção de sentidos na linguagem não verbal das HQs e das tiras / Camila da Conceição Cunha Mamede. - 2019.
192 f.: il.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa. Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019.

1. Língua Portuguesa - Teses. 2. Gêneros textuais quadrinísticos história em quadrinhos e tiras. 3. Leitura - Teses. 4. Mediação didática - Teses. I. Costa, Wagner Alexandre dos Santos, 1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS III. Título.

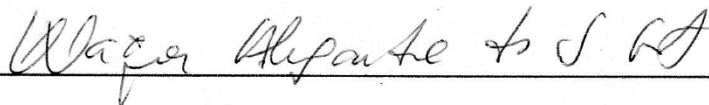
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

CAMILA DA CONCEIÇÃO CUNHA MAMEDE

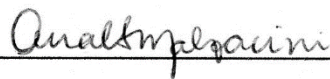
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/03/2019

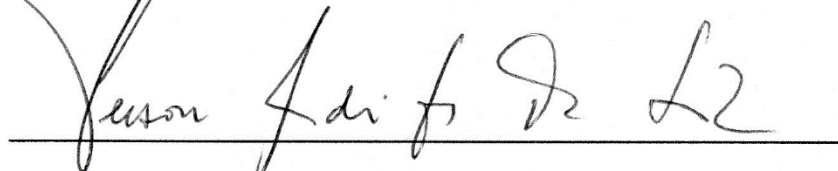
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ) – Orientador



Prof.ª Dr.ª Ana Cristina dos Santos Malfacini (UERJ) – Avaliadora externa



Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ) – Avaliador interno

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha amada mãe-amiga Celina da Conceição e ao meu amado esposo-amigo Márcio Teixeira Mamede, os quais sempre respeitam e compreendem meu grande amor e avidez pelos estudos; à minha irmã Ana Gabriella, ao meu pai Aloizio e à minha avó Zélia, os quais sempre me apoiam com suas palavras, presenças e atos de consolo em meio às turbulências.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Jesus Cristo, meus amados mestres fortalecedores e inspiradores; à Maria Santíssima, a São José e a São Judas Tadeu, meus intercessores fiéis no exército celeste.

À minha mãe Celina, que nunca deixou de acreditar em meus sonhos e sempre esteve disposta a me ajudar nos momentos de maior tensão, me consolando, orando e me encorajando a nunca desistir.

A meu esposo Márcio, tão paciente e compreensivo por tantas ausências e reclamações, típicas de quem está a todo vapor na produção de uma dissertação de mestrado.

À minha irmã Ana Gabriella, pai Aloízio e avó materna Zélia, os quais sempre estiveram ao meu lado para o que desse e viesse e por muitas vezes precisaram secar minhas lágrimas e me animar, com seus exemplos, a nunca esmorecer.

Ao meu excepcional orientador Wagner Alexandre dos Santos Costa, por toda a paciência e amabilidade, em meio aos estresses normais frente ao estudo. Agradeço também por todos os ensinamentos teóricos, motivações e contribuições para que esse trabalho pudesse se concretizar.

Às amigas conquistadas ao longo de toda a trajetória do mestrado e que seguirão para a vida, o “bonde pesadão”: Cátia, Isabela, Keitt e Nathália. Só tenho a agradecer por toda a parceria em meio aos risos e às lágrimas. Agradeço também aos demais colegas da turma, os quais sempre trouxeram excelentes discussões para as aulas. À minha melhor amiga, que sempre está ao meu lado: Thalita.

A todos os meus alunos da turma 701, os quais deram o melhor de si, participando com entusiasmo de todas as etapas da pesquisa.

À diretora guerreira Angela Maria Bustamante, que sempre me apoiou nos estudos e torce por minhas conquistas. Tenho imensa gratidão por tudo o que sempre fez por mim.

A todos os professores do PROFLETRAS que ministraram, com maestria, aulas ímpares para o nosso crescimento intelectual e humano.

À banca examinadora, composta pelos professores Gerson Rodrigues e Ana Malfacini, que, com muito zelo na contribuição de sugestões, se dispuseram a participar tanto da banca de qualificação quanto da de defesa.

Aos amigos integrantes de minha comunidade religiosa, os quais sempre me apoiaram em momentos de ansiedade e de falta de tempo para exercer algumas atividades.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. À CAPES, pela oportunidade de concessão da bolsa de estudos.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização do sonho de me tornar mestre em Letras.

RESUMO

MAMEDE, Camila da Conceição Cunha. **Uma imagem pode valer mais do que mil palavras: o conhecimento prévio e a inferência a favor da construção de sentidos na linguagem não verbal das HQs e das tiras.** 2019. 192p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

RESUMO: O ponto de partida da pesquisa que desenvolvemos é o resultado obtido por meio das respostas equivocadas de uma questão integrante da segunda avaliação bimestral efetuada pela turma 601 do 6º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual Boa Vista, situado no município de Barra Mansa - RJ. Pretende-se, por meio de uma mediação didática, desenvolver nos discentes a proficiência leitora e interpretativa de texto multimodal, com foco na linguagem não verbal dos gêneros textuais quadrinísticos história em quadrinhos e tira. São também propósitos do presente estudo averiguar de que forma ocorrem a interpretação e a produção de inferências das informações não verbais e também explicitar quais são as estratégias de leitura que são suporte da produção de compreensão para esse tipo de informação. O desenvolvimento de toda a pesquisa mostra-se pertinente para a garantia de uma aprendizagem que possua como cerne os mecanismos de uma leitura proficiente das imagens contidas nos gêneros HQs e tira, contribuindo para que, em gêneros textuais que contêm imagens e são circulantes na sociedade, nossos discentes estejam preparados para a produção de interpretação e compreensão. Para tanto, o estudo está pautado em teóricos como Dolz, Noverraz e Schneuwly, Marcuschi, Travaglia, Geraldi, Bakhtin, Leffa, Flavell & Wellman, Solé, Koch e Elias, Vergueiro, Ramos, Cagnin, Rojo, dentre outros nomes. A pesquisa também possui como base documentos de referência, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Base Nacional Comum Curricular (2017) e Currículo Mínimo do Governo do Estado do Rio de Janeiro (2012). O estudo assumiu forma de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), adotando principalmente a metodologia qualitativa de tratamento dos resultados. No que concerne aos resultados dessa pesquisa, podemos afirmar que muitos alunos passaram a ter um olhar diferenciado no que diz respeito às imagens inerentes aos gêneros textuais quadrinísticos HQ e tira, uma vez que as ilustrações deixaram de serem vistas como algo desprovido de sentido ou em segundo plano e tornaram-se repletas de informações significativas. Embora o trabalho tenha sido de extrema valia e de igual forma fora produtivo às práticas de leitura por meio de muitas discussões empreendidas até se chegar à produção final (produções textuais de gêneros quadrinísticos criadas pela turma), ainda foram verificadas dificuldades de leitura dos textos abordados na mediação didática, obstáculos de interpretação que afirmamos estarem consolidados ao longo da trajetória dos alunos. Ademais, asseveramos que ações direcionadas ao desenvolvimento da competência leitora com foco na compreensão da linguagem não verbal necessitam de ser realizadas não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas também pelas demais disciplinas do Ensino Básico, a partir de práticas consistentes e significativas de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos prévios, gêneros textuais quadrinísticos HQs e tiras, mediação didática.

ABSTRACT

MAMEDE, Camila da Conceição Cunha. **An image can be worth more than a thousand words: prior knowledge and the inference for the construction of a non-verbal language of comic books and comic strips.** 2019. 192p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

ABSTRACT: The starting point of our research is the result obtained through the mistaken answers of a question included on the second bimonthly evaluation carried out the 601 class of the 6th grade of Elementary School II, of the Boa Vista State School, located in the municipality of Barra Mansa - RJ. It is intended, through a didactic mediation, to develop in students the reading and interpretive proficiency of multimodal text, with a focus on the nonverbal language of the textual quadrinistic genres comic books and comic strip. It is also a purpose of this study to investigate how the interpretation and production of inferences of nonverbal information occurs and also to explain which are the reading strategies that support the production of comprehension for this type of information. The development of the entire research is relevant to guarantee a learning that has as core the mechanisms of a proficient reading of the images contained in the genres comic books and comic strips, contributing to our students being prepared for the production of interpretation and understanding in textual genres that contain images and are circulating in the society. For this, the study is based on theorists such as Dolz, Noverraz and Schneuwly, Marcuschi, Travaglia, Geraldi, Bakhtin, Leffa, Flavell & Wellman, Solé, Koch and Elias, Vergueiro, Ramos, Cagnin, Rojo, among others. The research is also based on reference documents, such as the National Curricular Parameters (1998), the National Curricular Common Base (2014) and the Rio de Janeiro State Government's Minimum Curriculum (2012). The study took the form of an action research (THIOLLENT, 2011), adopting mainly the qualitative methodology of treatment of the results. With regard to the results of this research, we can say that many students have taken a different look at the images inherent in textual quadrinistic genres comic books and comic strips, since the illustrations are no longer seen as something devoid of meaning or in the background and have become full of meaningful information. Although the work has been extremely valuable and has been productive to the reading practices through many discussions undertaken until the final production (textual productions of quadrinistic genres created by the class), there were still difficulties in reading the texts covered in didactic mediation, obstacles of interpretation that we affirm to be consolidated along the trajectory of the students. In addition, we assert that actions aimed at the development of reading competence with a focus on the comprehension of non-verbal language need to be carried out not only in the Portuguese Language course, but also in the other disciplines of Basic Education, based on consistent and meaningful reading practices.

KEYWORDS: Previous knowledge, textual quadrinistic genres comic books and comic strips, didactic mediation.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Questão 1	89
TABELA 2: Questão 2	90
TABELA 3: Questão 3	90
TABELA 4: Questão 4	90
TABELA 5: Questão 5	91
TABELA 6: Questão 6	91
TABELA 7: Questão 7	91
TABELA 8: Questão 8	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Tipos de balões empregados nas HQs e tiras	57
QUADRO 2: Diagnose aplicada à turma 601	85
QUADRO 3: Questões de discussão sobre a canção	95
QUADRO 4: Questões de discussão sobre a reportagem	98
QUADRO 5: Questões de discussão sobre o cordel	103
QUADRO 6: Fragmento dos PCN para reflexão	107
QUADRO 7: Turma do Bermudão	109
QUADRO 8: Tio Patinhas	115
QUADRO 9: Turma do Xaxado	120
QUADRO 10: Papa-Capim	129

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: História em quadrinhos utilizada na avaliação bimestral da turma 601	17
FIGURA 2: Hibridização	31
FIGURA 3: Heterogeneidade tipológica	32
FIGURA 4: HQ utilizada na avaliação bimestral da turma 601	34
FIGURA 5: As aventuras de Zé Caipora	37
FIGURA 6: Logotipo de O tico-tico	38
FIGURA 7: Especial 33: Os Rivais	40
FIGURA 8: Especial 33: Os Rivais	41
FIGURA 9: Especial 33: Os Rivais – manipulada	42
FIGURA 10: Especial 33: Os Rivais – manipulada	42
FIGURA 11: Tira com um só quadrinho feita por Gilmar	45
FIGURA 12: Exemplo da série Bichinhos de jardim, de Clara Gomes, com uso de quatro quadros	45
FIGURA 13: Narrativa de Níquel Náusea, de Fernando Gonsales, construída com seis quadrinhos	45
FIGURA 14: Tira de Quadrinhos impossíveis, de Tiago Silva, com diferentes formatos de vinheta	45
FIGURA 15: Tira de Amely, série criada por Pryscila Vieira	46
FIGURA 16: Banzo e Benito, de MZK	46
FIGURA 17: Will Tirando, de Will Leite, produzida no formato de tira tripla	47
FIGURA 18: Tira da série Sátiras, de Marcelo Saravá	47
FIGURA 19: (SIC), de Walmir Orlandeli, produzida em formato longo	48
FIGURA 20: Tira de Laerte usada em vestibular da Unicamp	51
FIGURA 21: Triângulo semiótico com termos de Peirce	54
FIGURA 22: Quadrinho do Tio Patinhas	55
FIGURA 23: Quadrinho do Xaxado	59
FIGURA 24: Tira utilizada na mediação didática proposta	62
FIGURA 25: Tira da Turma o Xaxado	65
FIGURA 26: HQ do Papa-Capim	65
FIGURA 27: Produção textual do grupo sobre “negros”	67
FIGURA 28: Imagens inferidas	70

FIGURA 29: Tira utilizada na mediação didática proposta	72
FIGURA 30: Esquema da sequência didática	84
FIGURA 31: Narrativa da Liz	85
FIGURA 32: Tira do Armandinho	86
FIGURA 33: Tira dos Queridos Vizinhos	87
FIGURA 34: Tira do Franjinha	87
FIGURA 35: HQ da Mônica	88
FIGURA 36: Tira da Luluzinha	89
FIGURA 37: Fragmento de reportagem da revista Veja	97
FIGURA 38: Tira da série Sátiras	106
FIGURA 39: HQ da turma do Bermudão	110
FIGURA 40: Tio Patinhas	115
FIGURA 41: Turma do Xaxado na política	121
FIGURA 42: Turma do Xaxado no sertão	121
FIGURA 43: Turma do Xaxado e o mistério	121
FIGURA 44: Xaxado e os sonhos	126
FIGURA 45: HQ do Papa-Capim	130
FIGURA 46: Produção textual do grupo 1 sobre índios	136
FIGURA 47: Produção textual do grupo 2 sobre negros	137
FIGURA 48: Produção textual do grupo 3 sobre religião	138
FIGURA 49: Produção textual do grupo 4 sobre aspectos do campo	139
FIGURA 50: Produção textual do grupo 5 sobre diferenças entre campo e cidade	141
FIGURA 51: Página inicial do <i>blog</i> da turma 701	143

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Questão 01	112
GRÁFICO 2: Questão 02	114
GRÁFICO 3: Questão 03	116
GRÁFICO 4: Questão 04	117
GRÁFICO 5: Questão 06	122
GRÁFICO 6: Questão 08	129
GRÁFICO 7: Questão 09	131
GRÁFICO 8: Questão 10	133

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CM – Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro

HQs – histórias em quadrinhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Insitituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NEJA – Nova Educação de Jovens e Adultos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SBT – Sistema Brasileiro de Televisão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 OS OBJETIVOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENSINO FUNDAMENTAL II	21
2 REFLEXÃO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA SOMADA AOS CONCEITOS DE GÊNERO TEXTUAL E TIPO TEXTUAL	24
2.1 As concepções de linguagem e de leitura interligadas à reflexão da aprendizagem	24
2.2 Conceituando gênero textual e tipo textual	27
2.3 Gênero textual história em quadrinhos	33
2.4 Gênero textual tira	43
3 ABORDAGENS SEMIÓTICAS	53
3.1 O estudo da imagem	53
3.1.2 Os signos visuais gráficos e os signos indicadores de leitura	57
3.1.3 Os contextos	58
3.1.4 A denotação e a conotação	60
3.1.5 O tempo narrativo	61
3.1.6 Multimodalidade e multiletramentos	63
4 O PROCESSO DE LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA INTERPRETAÇÃO	69
4.1 A Teoria dos Esquemas como suporte para a produção de inferências	69
4.2 A metacognição	72
4.3 As estratégias de leitura	75
5 METODOLOGIA	81
5.1 O contexto da pesquisa desenvolvida	81
5.2 Tipo de pesquisa realizada	82
5.3 Diagnose aplicada à turma 601	83

6 A MEDIAÇÃO DIDÁTICA	93
6.1 Apresentação da situação	93
6.2 Produção inicial	105
6.3 Produção final	134
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXOS	153
A: Carta de anuência	153
B: Termo de Consentimento Livre	154
C: Termo de assentimento para criança e adolescente	155
D: Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa na UFRRJ	156
E: Atividades da apresentação da situação	157
F: Atividades da produção inicial	160
G: Respostas acerca da questão nº05 da produção inicial	171
H: Respostas acerca da questão nº07 da produção inicial	173
I: Versões preliminares da produção final	177

INTRODUÇÃO

O ponto de partida para a pesquisa que ora desenvolvemos é o resultado obtido por meio das respostas equivocadas de uma questão integrante da segunda avaliação bimestral, ocorrida no ano 2017, na turma 601 (6º ano do Ensino Fundamental II), do Colégio Estadual Boa Vista, na cidade de Barra Mansa, Rio de Janeiro.

Assim, interessa-nos investigar como pode ser desenvolvida a *competência*¹ leitora, apoiada no estudo dos conhecimentos prévios, da inferência e das estratégias de leitura com relação aos *gêneros textuais*² *história em quadrinhos* (doravante HQ) e *tira*, com base na análise e compreensão, sobretudo, da linguagem não verbal.

Para melhor esclarecer, segue a questão acerca da HQ proposta na avaliação, bem como sua análise.

Após ler a história em quadrinhos seguinte, assinale a resposta adequada sobre a questão nº01.

Questão 01) A história mostra que o que a Mônica disse no primeiro quadrinho “Eh! Eh! Ninguém me vence no cabo de guerra!”:

- (a) Está certo, porque ela é mais forte do que os colegas.*
- (b) Está certo, porque ela vence todos os cabos de guerra.*
- (c) Nem sempre acontece, porque ela tropeçou.*
- (d) Nem sempre acontece, porque ela perdeu os dois cabos de guerra.*
- (e) Nem sempre acontece, porque ela não acredita que possa vencer.*

¹ Consoante Perrenoud (2000, p. 17), “a competência é uma capacidade de agir eficazmente em um tipo de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles”. Entendemos que a competência se manifesta na ação, implicando diretamente uma atualização dos saberes e experiências dos sujeitos envolvidos em determinada situação.

² De acordo com Marcuschi (2008), “gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”.



(Maurício de Sousa. *Turma da Mônica*. Disponível em: www.monica.com.br. Página semanal 10.)

Figura 1 – História em quadrinhos utilizada na avaliação bimestral da turma 601

Mediante o total de trinta e três alunos avaliados e, levando em consideração que a resposta correta é a letra (d), confirmada no terceiro, no quarto e no sétimo quadrinhos, por meio das imagens da personagem Mônica sendo derrotada, pudemos constatar que apenas sete alunos marcaram a resposta correta, levando-nos a concluir que há uma real dificuldade em relação à interpretação da linguagem não verbal da história em quadrinhos.

Visto que atualmente nossos discentes estão paulatinamente em contato com textos que contêm múltiplas fontes de linguagem, uma vez que imagem e palavra estão cada vez mais integradas nos diversos gêneros textuais circulantes na sociedade, o estudo das estratégias que visam ao desenvolvimento da interpretação nos *textos multimodais*, com foco na linguagem não verbal, é o objeto de nossa proposta de mediação didática. Conforme aponta Rojo (2012, p.19),

[...] “os *textos multimodais* são aqueles compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Toda a pesquisa, bem como a aplicação e análise da mediação didática terá os documentos intitulados de Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), de Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) e de Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (doravante CM) como norteadores.

Desse modo, almejamos elaborar um estudo que teve como objetivo geral desenvolver nos discentes a proficiência na leitura e na interpretação de texto multimodal, com ênfase na linguagem não verbal dos gêneros textuais *história em quadrinhos e tira* e como objetivos específicos os seguintes: averiguar como ocorre a interpretação e a produção de inferências das informações não verbais e explicitar quais são as estratégias de leitura que estão a favor da produção de compreensão. A pesquisa também culminou na produção textual em grupo de uma HQ ou tira pelos alunos, a fim de que fosse exposta no *blog* da turma.

Ademais, a temática escolhida para ser o sustentáculo da mediação didática foi o Tema Transversal³ *pluralidade cultural*, o qual de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõem a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade [...] tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais (PCN, 1998, p.121).

Alicerçados na temática da pluralidade cultural, optamos pelo trabalho com as personagens da *Turma do Bermudão* e *Papa-Capim*, que nos remetem à reflexão das diversas etnias que compõem o nosso país; a *Turma do Xaxado*, que nos reporta à observação das características de aspectos sociais, levando em consideração particularidades do ambiente

³ Inseridos nos PCN (1998), os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. Os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola.

sertanejo e também a personagem *Tio Patinhas*, que nos induz ao pensamento de um “capitalista prototípico”.

Outrossim, pretendemos ressaltar que, caso os discentes consigam desenvolver e/ou aprimorar a habilidade de produção de inferência e interpretação dos gêneros textuais histórias em quadrinhos e tiras, apoiados nos conhecimentos prévios, eles lograrão êxito na interpretação de outros gêneros textuais multimodais circulantes na sociedade contemporânea, tais como anúncios publicitários, propagandas, charges, memes, dentre outros.

O caminho por que percorremos refere-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa⁴ e utiliza-se da pesquisa-ação como procedimento.

A corrente linguística em que se insere a pesquisa, bem como à que se refere o pilar da fundamentação teórica, é a Linguística Textual, considerando o seu diálogo com diversas contribuições que recebe dos estudos cognitivistas, semióticos e de análises do discurso. Assim, no aprofundamento desse diálogo, recorreremos, ainda, a apoio teórico advindo do estudo da imagem – tendo como pressuposto alguns aspectos da Semiótica americana – e dos estudos cognitivistas, ambos amplamente incorporados nas abordagens cognitivo-discursivas sobre o texto desenvolvidas naquele ramo da Linguística.

O trabalho de pesquisa é composto por seis capítulos, cujos tópicos desenvolvidos estão descritos a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado de *Os objetivos da Língua Portuguesa na Educação Básica*, tem por finalidade explicitar os propósitos da disciplina Língua Portuguesa inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular, bem como no Currículo Mínimo do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

O segundo capítulo, que tem por nome *Reflexão acerca das concepções de linguagem e de leitura somada aos conceitos de gênero textual e tipo textual*, expõe as concepções de linguagem e de leitura interligadas à reflexão da aprendizagem. Há também a conceituação de gênero textual, de tipo textual e dos gêneros textuais história em quadrinhos e tira.

O terceiro capítulo, titulado de *Abordagens semióticas*, focaliza o estudo da imagem, bem como aborda os conceitos de multimodalidade e de multiletramentos.

⁴ Conforme Minayo (2001), apud Gerhardt e Silveira (2009, p.32), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O quarto capítulo, nomeado de *O processo de leitura no desenvolvimento da interpretação*, faz a abordagem de como ocorre a leitura dos quadrinhos, explorando o estudo da Teoria dos Esquemas, o que é a metacognição e o que são e quais são as estratégias de leitura.

O quinto capítulo, referente à *Metodologia*, aduzirá o contexto da pesquisa – os sujeitos pesquisados e o colégio de aplicação – para tal, serão explicitados os dados referentes ao perfil do alunado, bem como informações concernentes ao colégio. É explanado também o tipo de pesquisa realizada. Posteriormente, há a apresentação da diagnose realizada pela turma 601 em setembro de 2017, bem como sua análise.

O sexto capítulo, denominado de *A mediação didática*, apresenta a divisão da mediação didática aplicada na turma em quatro fases, totalizando dezesseis aulas dispensadas para as atividades. Há também a mostra de todas as questões trabalhadas, assim como as análises dos resultados referentes a todas as etapas da mediação.

Por fim, há as *considerações finais*, em que serão avaliados os resultados obtidos com as aplicações das oficinas e a proposição de possíveis trabalhos vindouros. Por último, encontram-se as *referências bibliográficas* e os *anexos* utilizados ao longo de toda a pesquisa gerada.

1 OS OBJETIVOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENSINO FUNDAMENTAL II

Neste capítulo, são abordadas as finalidades da disciplina Língua Portuguesa, conforme os documentos oficiais PCN, BNCC e CM do Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais, produzido e elaborado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental, eles:

nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (PCN, 1998, p. 9).

Por conseguinte, os PCN têm a função de nortear o trabalho das distintas áreas curriculares que são basilares no trabalho escolar do ensino fundamental II: Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática. Eles também trazem consigo a importância da discussão, no contexto escolar – escola e sala de aula – acerca de questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, ao Meio Ambiente, à Orientação Sexual, à Pluralidade Cultural, à Saúde, ao Trabalho e Consumo – os chamados *temas transversais* – ou a outros temas de igual relevância para a sociedade.

No que concerne à Língua Portuguesa, a área de nosso interesse, os Parâmetros Curriculares têm por cerne o domínio, por parte dos discentes, da língua e das diversas linguagens a favor da cidadania e da inserção na sociedade, nos diversos níveis. Há a necessidade de que a escola organize o ensino, em suas dependências, e desenvolva nos alunos as habilidades de

- Ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; e
- Refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (PCN, 1998, p.59).

Pelo fato de o discente estar inserido em uma sociedade que possui enorme diversidade textual e que compreende diversos gêneros orais e escritos nas práticas da língua, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa têm como ponto de partida o texto, seja por um gênero oral seja por um gênero escrito, como uma unidade basilar de um trabalho contextualizado.

Tal proposta do estudo de questões da língua, tendo como base os múltiplos textos de gêneros diversos, vem corroborada pela posição de Carolyn Miller (1984 *apud* MARCUSCHI 2008) que assevera serem os gêneros textuais uma “*forma de ação social*”. Eles são “*um artefato cultural*” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade (op. cit.).

Tendo como suporte os pressupostos dos PCN (divulgados no ano 1997), no ano 2012, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro implementou o Currículo Mínimo que condiz a uma ferramenta profícua para auxiliar o professor no seu planejamento escolar anual. Esse documento é uma referência nas escolas estaduais e apresenta as competências e as habilidades básicas que necessitam estar contidas nos planos de curso elaborados pelos docentes bem como nas aulas a serem ministradas. O Currículo Mínimo possui o objetivo de orientar, de forma objetiva e clara, os itens indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, atrelados ao ano de escolaridade e bimestre.

Estão contidas nesse material as doze disciplinas da *Base Nacional Comum Curricular*⁵, além de Resolução de Problemas Matemáticos, Produção Textual, Conhecimentos Didáticos, Formação Complementar, Fundamentos da Educação, Laboratórios Pedagógicos, Parte Diversificada e Práticas Pedagógicas.

Com a premissa de que vivemos numa sociedade que a cada dia mais privilegia o texto imagético, o trabalho com a linguagem não verbal, apoiada à linguagem verbal, faz-se de relevância. Para tanto, o currículo do 6º ano do Ensino Fundamental II, no segundo bimestre, propõe o contato com *histórias em quadrinhos e tiras*, cujo processo de construção do texto verbal se alia a todo um aparato que envolve a linguagem não verbal, por meio de gestos, fisionomias, sinais gráficos, cores, dentre outros, para a construção de sentidos nesses gêneros textuais, pertencentes ao tipo narrativo. Na divisão das Orientações Pedagógicas produzidas para o segundo bimestre, optou-se pela separação entre os dois gêneros previstos no Eixo:

⁵ A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

histórias em quadrinhos e tiras, a fim de que o trabalho se tornasse mais dinâmico e fossem observadas, mais organizadamente, as semelhanças e também as diferenças que existem entre eles.

Em complementação aos PCN, é aprovada em dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular, a qual traz como premissas que

o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]. O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BNCC, 2017, p. 65).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (cujos pressupostos também podemos verificar no Currículo Mínimo do Governo do Estado do Rio de Janeiro e na Base Nacional Comum Curricular) primem por um acesso igualitário e tenha como pilar que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é a base para a construção da cidadania e da identidade do aluno, muito ainda há de ser feito para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade com equidade e dentro dos princípios da democracia.

2 REFLEXÃO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA SOMADA AOS CONCEITOS DE GÊNERO TEXTUAL E TIPO TEXTUAL

2.1 As concepções de linguagem e de leitura interligadas à reflexão da aprendizagem

A linguagem, como atividade cognitiva e discursiva, e o domínio da língua como um sistema simbólico utilizado por uma determinada comunidade linguística são condições basilares para o exercício de plena participação social. É por ela que a humanidade se comunica e produz cultura por meio de informações, expressões, compartilhamento e construção de visões de mundo; é pela linguagem também que há o estabelecimento das relações interpessoais.

Podemos afirmar que cada momento social e histórico requer uma percepção distinta de língua, de sujeito, de mundo, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem, de cunho social, no meio em que atua.

Ao considerarem os paradigmas existentes nas diversas épocas ideológicas, Bakhtin/Volochinov (1992) interpretaram-nos e demarcaram-nos da seguinte forma: *Subjetivismo Idealista*, *Objetivismo Abstrato* e *Concepção Interacionista*, defendida pelo Círculo de Bakhtin. Geraldi (1984), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos no Brasil, buscou renomear essas três concepções: *linguagem como expressão do pensamento*, *linguagem como instrumento de comunicação* e *linguagem como forma de interação*.

Em se tratando da concepção da linguagem como *expressão do pensamento*,

as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

A língua, nessa perspectiva, é concebida como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

Na concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Semelhante à primeira concepção (*linguagem como expressão do pensamento*), essa nos evidencia, consoante Geraldi (1984), a variedade padrão e o desprezo pelas demais variedades linguísticas, e vamos além, também não há a consideração da linguagem verbal

nessa concepção. Com tal perspectiva, Travaglia (1996) postula que “a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua”. Há, pois, a mecanicidade em detrimento da reflexão.

A terceira concepção de linguagem, desenvolvida no Círculo de Bakhtin, legitima que o *locus* da linguagem é a *interação*. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1992), “a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas”. Sob essa ótica, os indivíduos são reconhecidos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre eles que ocorrem as trocas de experiências de conhecimentos. Mediante essa visão dialógica, a formação da expressão depende diretamente das condições sociais, ou seja, o aspecto social interfere pontualmente no individual.

Travaglia (1996) afirma que a concepção de linguagem como ação obteve contribuição de diversas áreas de estudos, tais como a Teoria da Enunciação, a Pragmática, a Semântica, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Enunciação Dialógica de Bakhtin e a Sociolinguística, as quais objetivam estudar a linguagem em situação concreta de uso.

Nessa concepção, o objetivo principal do ensino da língua materna é conduzir o discente ao desenvolvimento da capacidade de reflexão, de forma crítica, sobre o mundo que está no seu entorno e, em especial, sobre a uso da língua como instrumento de interação social. Nessa vertente dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos (pressuposto preconizado pelos PCN, pela BNCC e similarmente inserido no CM do Estado do Rio de Janeiro).

Logo, o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor (MENEGASSI; ANGELO, 2005), mas é constituído da interação entre eles:

o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Em acordo com Fuza (2010), apesar da importância da construção de leitores, que dialogam e interagem com o texto, com o outro e consigo mesmos, essa prática parece não ocorrer, em sua totalidade, no contexto educacional, que muitas vezes prioriza apenas as

concepções isoladas de leitura como decodificação, em muitas situações utilizando o texto como pretexto para o ensino de gramática, deixando à mercê o caráter dialógico entre texto e leitor.

No contexto educacional, as práticas de leitura e de escrita assumem um papel de extrema relevância, uma vez que é função da escola o desenvolvimento dos discentes em relação a tais práticas que são parte da vida em sociedade, nas suas esferas política, social, cultural, econômica, religiosa, estudantil, dentre outras.

Decerto, em relação ao quesito leitura, é notório que boa parte dos estudantes que concluem o Ensino Fundamental II não conseguem produzir uma leitura proficiente dos diversos gêneros textuais circulantes na sociedade atual, sejam eles possuidores apenas de linguagem verbal ou mesmo aqueles que possuem tanto a linguagem não verbal quanto a verbal, o que implica e compromete diretamente sua cidadania para os anos subsequentes: o Ensino Médio, o Ensino Superior, o aspecto profissional e até mesmo sua vivência diária, a qual perpassa pela leitura de diversos gêneros de textos.

Diante dessa realidade preocupante e, por vezes, caótica, reavivamos que duas perguntas nos norteiam nessa pesquisa: *Por que o aluno não consegue produzir interpretação e inferência nos gêneros multimodais história em quadrinhos e tira, com foco na linguagem não verbal? Quais práticas e estratégias de leitura podem potencializar nos estudantes a leitura dos gêneros anteriormente citados?*

Ao nos referirmos à prática de leitura em sala de aula, ela exige aquilo que o aluno já domina sobre o assunto em questão, bem como suas experiências adquiridas ao longo de sua trajetória de vida.

De acordo com o que é enfatizado por Leffa,

a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura, o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura, só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. [...] Embora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não-linguísticos. [...] Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita mas também o próprio mundo que nos cerca (LEFFA, 1996, p. 10).

O processo de leitura, então, pressupõe uma relação dialógica do leitor com o texto. Para que haja essa relação, é preciso que um texto entre na dimensão do discurso, que seja concebido na perspectiva da enunciação e da discursividade, que os sujeitos produtores e leitores sejam considerados como sujeitos situados histórica e socialmente (BRONCKART, 1999). Daí surge a questão de que um mesmo texto poder gerar interpretações diferentes por parte de quem lê, uma vez que a interpretação estará diretamente imbricada na “bagagem” cultural do discente.

De acordo com Solé (2011, *apud* SOLÉ 1987a), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura.” A autora ainda nos reitera que

a afirmação anterior possui várias consequências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura[...], sendo o leque de objetivos e finalidades que faz com o que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta [...]; confirmar ou refutar um conhecimento prévio, etc. Assim, os objetivos de leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender (SOLÉ, 2011, p. 22).

A partir dessa realidade, chegamos então à conclusão de que a interação social, entre produtor e leitor, pode contribuir de maneira expressiva no processo de aprendizado em diferentes perspectivas que a leitura de uma maneira geral pode oferecer, na medida em que propicia, por meio da contextualização e do conhecimento sobre as condições de produção dos textos de diferentes gêneros, tornando possível apresentar ao educando as possibilidades de fazer da leitura um ato prazeroso, adequado à realidade social e com propósitos bem definidos.

2.2 Conceituando gênero textual e tipo textual

Hodiernamente, o estudo dos gêneros está se tornando um tema cada vez mais multidisciplinar, estando presente nas mais diversas áreas do saber contidas tanto no Ensino Fundamental, no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, tais como a Sociologia, a Matemática, a História, a língua materna e as estrangeiras, dentre outras, o que gera a possibilidade da contextualização dos abundantes gêneros textuais ao cotidiano das pessoas nas mais diversas formas.

Contudo, consoante nos aponta Marcuschi,

o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. [...] A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos (gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de *gênero* já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990: 33), ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, como ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

De fato, fazer menção aos gêneros é ter em mente que Mikhail Bakhtin é considerado a primeira referência teórica nos estudos sobre gêneros textuais/discursivos, de forma que não se pode preterir suas contribuições ao se discutir essa temática.

O teórico salienta que nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio dos gêneros do discurso, os quais são constituídos de extrema heterogeneidade. Até mesmo numa simples conversa do cotidiano, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Conseqüentemente, há a concepção de que uma frase só possuirá significação dentro de um gênero, o qual está inserido nas práticas sociais, como, por exemplo, o campo religioso só existe por meio dos gêneros textuais que estão subjacentes a ele.

Por certo, cada enunciado é particular e individual, contudo cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são nomeados por Bakhtin de *gêneros do discurso* e que são determinados sócio-historicamente (variando de acordo com o contexto social e em relação à determinada época).

O autor traz à baila a diferenciação entre os *gêneros discursivos primários* e os *gêneros discursivos secundários*. Os primeiros (caracterizados como simples) referem-se àqueles formados nas condições da comunicação discursiva imediata, ou seja, em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, incluindo diálogo (forma mais simples e clássica da comunicação discursiva), tais como carta, situações de interação face a face, dentre outros. Já os segundos (caracterizados como complexos) estão relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social em que, geralmente, predomina a escrita, como por exemplo um artigo científico ou uma tese. Há de se levar em conta que no processo de formação dos gêneros secundários, eles incorporam e reelaboram os diversos gêneros primários.

Como Costa (2016, p.67-68) aponta, “parece não haver discordâncias entre autores de diferentes correntes de estudo sobre a noção de gênero aplicar-se a textos realizados⁶. Entretanto, a coexistência de variadas definições [...] evidencia a riqueza do tema”.

De forma a corroborar com a assertiva anterior, Costa evidencia que

um ponto de vista voltado para o discurso considera *gênero discursivo* como tipos relativamente estáveis de enunciados, que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios linguísticos que eles utilizam. O gênero resulta, de acordo com essa visão, da fusão entre *conteúdo temático*, *estilo*, e *construção composicional*. Como representante dessa linha de abordagem podemos citar, além de Bakhtin (2003), também Charaudeau (1983, 1992), Maingueneau (2002). Já aqueles cuja atenção se volta para o texto, de um modo geral, consideram gênero textual como as inúmeras realizações empíricas do texto – editorial, carta, notícia, telegrama etc. Nesse ponto de vista, tipo é definido como um construto teórico capaz de determinar formas básicas para a constituição de um texto. Sendo assim, diferente de Bakhtin, distinguem-se estrutura (tipo) e uso (gênero). Inseridos em tal perspectiva teríamos, por exemplo, Adam (1992) e Marcuschi (2010) (COSTA, 2016, p. 68).

Ao caracterizar o termo “gênero”, Marcuschi (2010), reiterando Bakhtin (2003), faz a seguinte ponderação acerca dos gêneros:

Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (MARCUSCHI, 2010, p.20).

Efetivamente, o estudo dos gêneros textuais atualmente condiz a uma farta área interdisciplinar, cuja atenção se volta para a linguagem em funcionamento e também para as dinâmicas culturais e sociais. De acordo com o que nos indica Miller (1984),

desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos (*apud* MARCUSCHI 2008, p. 151).

⁶ *Gênero textual/discursivo* e *texto* designam noções interdependentes, mas distintas. O gênero é abstrato, um modelo “relativamente estável” que representa o conjunto de textos com características comuns. Os textos são entidades materiais destas realizações comunicativas (COSTA, 2016, p. 68).

Deveras, torna-se impossível a comunicação verbal se não for por meio dos diversos gêneros, como também por meio de algum texto, uma vez que toda a manifestação verbal se dá sempre por intermédio de textos realizados em algum gênero que possui características composicionais, estilísticas e temáticas próprias. Como destaca Koch (2015, p. 63), “todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo”. Todavia, dominar um gênero textual, como nos reitera Marcuschi (2008, p. 154), não significa necessariamente “dominarmos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Koch (2004), referida em Koch e Elias (2017, p. 102) defende a ideia de que “os indivíduos desenvolvem uma *competência metagenérica*⁷ que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais.”

Essa noção de competência metagenérica está já subjacente no ponto de vista de Bakhtin, segundo o qual

na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992, p. 301-302).

Entrevê-se da fala de Bakhtin (op. cit.), ao citar a dependência da comunicação ao (reconhecimento) dos gêneros discursivos, que não apenas a atividade de produção seria comprometida sem tal conhecimento social, mas também a atividade de interpretação.

Por conta da multiplicidade de gêneros textuais circulantes na sociedade, Koch e Elias (2017, p. 114) nos expõem mais um conceito de suma importância: a *hibridização*⁸ ou a

⁷ É essa competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os dominemos. Se por um lado ela orienta a produção de nossas práticas comunicativas, por outro lado, é essa mesma competência que orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos.

⁸ O conceito fora abordado por Bakhtin (1992), para quem, nas diversas e plurissignificativas situações de interação, podemos observar, de forma recorrente, a mescla de gêneros ou *hibridização de gêneros*. Com esse processo, os gêneros fortalecem/promovem o entrelugar de discursos, de forma reacentuada, isto é, gêneros que se constituem a partir de outros gêneros de forma que suas projeções estilístico-composicionais se imbricam. Na construção híbrida, os discursos se inter-relacionam de modo a constituir um sentido único, singular e reacentuado.

intertextualidade intergêneros (cf. MARCUSCHI 2002, p. 31) como observamos no exemplo abaixo:



Figura 2 – Hibridização. Fonte: Folha de São Paulo ⁹

O texto anterior, embora contenha as características de uma receita culinária, afirmamos que ele não o é, uma vez que o leitor, ao lê-lo, não será induzido a realizar a referida receita. Ele possui a forma de uma receita culinária, porém não possui a função de tal. Sendo a função aquela que se atribui ao gênero textual tira. Há, portanto, a mescla de dois gêneros: o gênero receita está a serviço do gênero tira, sendo que este conserva sua função sócio-historicamente constituída: a de revelar uma visão crítica sob a ótica do humor.

Conforme nos ressaltam Koch e Elias (2017), “os gêneros são formados por sequências linguísticas diferenciadas denominadas *tipos textuais*. Portanto, devemos ter em vista que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo”.

Já Marcuschi afirma que

tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar (2008, p.154-155).

É necessário levar em consideração que *gênero textual* e *tipo textual* não são faces de uma dicotomia, mas são elementos complementares entre si. Ambos não existem isolados nem alheios um ao outro, pois são formas constitutivas do texto em funcionamento na comunicação da sociedade na vida cotidiana.

Semelhante ao fato de que um gênero textual pode assumir a forma de um outro gênero, fenômeno anteriormente denominado de *hibridização* ou *intertextualidade intergêneros*,

⁹ A tira utilizada como exemplo foi capturada de Koch e Elias, 2017, p. 114.

Marcuschi (2002 *apud* KOCH e ELIAS 2017, p.120), nos acrescenta o conceito de *heterogeneidade tipológica*, que consiste no fato de existirem a “presença de vários tipos textuais em um gênero”. Podemos observar a heterogeneidade tipológica presente no texto seguinte:

Figura 3 – Heterogeneidade tipológica. Fonte: Folha de S. Paulo, 27 jul. 2005.¹⁰

O exemplo do gênero anterior nos leva a identificar três tipos textuais, a saber:

- O **tipo descritivo** que tem por objetivo retratar objetivamente ou subjetivamente coisas, pessoas ou situações. É observável nos trechos “troco esposa 25/45 anos/Cozinha/varre/passa/Excelente estado” e “esposa procura família que valorize/ entenda necessidades e ajude a limpar a casa”.
- O **tipo argumentativo** que possui o intento de convencer alguém sobre alguma ideia. Podemos confirmar esse tipo textual nos fragmentos “para fazer parte da experiência

¹⁰ O texto utilizado como exemplo foi capturado de Koch e Elias 2017, p. 120.

televisiva que está mudando o mundo inteiro...” e “e você poderá se ver em Troca de Esposas todas as quartas-feiras às 22h”.

- E por fim, o **tipo injuntivo** que tem como propósito instruir o interlocutor, utilizando verbos no imperativo – modo verbal que expressa uma ordem, pedido, desejo, súplica, conselho, sugestão, recomendação, solicitação, orientação, alerta ou aviso. Tal tipo é constatado no excerto “participe!” e “swingers abstenham-se”.

Outrossim, Marcuschi, a respeito de tipo e de gênero textual conclui que

para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadora; e a para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica. As distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais. Já os critérios para distinguir os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais, de modo que os gêneros são designações *sociorretóricas* e os tipos são designações *teóricas* (MARCUSCHI, 2008, p.158-159).

Toda a pesquisa, bem como a mediação didática, tem como gêneros textuais escolhidos a *história em quadrinhos* e a *tira*, os quais possuem semelhanças e diferenças entre si e que serão conceituados e aprofundados nos tópicos subsequentes.

2.3 Gênero textual história em quadrinhos

A cada minuto de nosso dia a dia, somos atraídos por estímulos e mensagens visuais. São imagens presentes nos *outdoors* que anunciam produtos e serviços; há a diversidade das que são impressas nos diversos gêneros textuais contidos nos jornais e revistas; há aquelas registradas pelas câmeras fotográficas e expostas em ambientes múltiplos e com finalidades variadas; há as ilustrações disponíveis nos livros didáticos de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e que são base para objetivos diversos a serem explorados e, sobretudo, as figuras que estão acessíveis a qualquer momento e lugar nas redes sociais e na internet.

Contudo, ver uma imagem não significa, necessariamente, enxergá-la! Tal afirmação pode ser verificada na questão da avaliação aplicada à turma 601, no ano 2017, inserida a seguir, em que houve a constatação de que a maioria dos alunos não conseguiu enxergar/interpretar que a Mônica não venceu os cabos de guerra. Eles consideraram apenas a parte verbal contida

no primeiro quadrinho, entretanto a afirmação da personagem foi desmentida com as cenas do quarto e do sétimo quadrinhos.



(Maurício de Sousa. Turma da Mônica. Disponível em: www.monica.com.br. Página semanal 10.)

Figura 4 – HQ utilizada na avaliação bimestral da turma 601

A interpretação de uma imagem se faz além, exclusivamente, do que apenas se vê. É por isso que os gêneros textuais escolhidos para serem pesquisados e estudados são a história em quadrinho e a tira, uma vez que, além de fazerem parte do currículo mínimo a ser trabalhado, eles favorecem o processo de comunicação nesse mundo *polifônico*. Para Bakhtin, a *polifonia* é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam e todo discurso é formado por diversos discursos. Os gêneros textuais escolhidos podem ser considerados ótimas fontes de trabalhos diversificados, não só em Língua Portuguesa

como também em todas as disciplinas do Ensino Básico. Ou seja, nossa pesquisa contém pressupostos e conceitos que poderão ser discutidos e aplicados em outras áreas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Em concordância com Vergueiro,

existem motivos para otimismo em relação à legitimação das histórias em quadrinhos na sociedade. Embora algumas portas de instituições culturais ainda permaneçam estupidamente fechadas para acesso e valorização das produções quadrinísticas, outras já se abrem e algumas até mesmo se escancararam para elas. Bibliotecas, que antes sequer cogitavam em armazenar quadrinhos, já os oferecem abertamente. Livrarias criam seções especiais para comercialização de *graphic novels*, álbuns e minisséries. Escolas são tomadas por professores e alunos ávidos pela utilização de histórias em quadrinhos em sala de aula. São novos tempos (2017, p. 5).

De acordo com Lent (2010 *apud* VERGUEIRO 2017), “as histórias em quadrinhos passaram a ser referenciadas como a Nona Arte a partir da década de 1970”.

Nisso, completavam um conjunto formado por artes mais tradicionais (as seis primeiras: música, dança, pintura, escultura, literatura e teatro), acrescidas de duas outras de criação mais recente, o cinema e a fotografia [...]. Quase que paralelamente, as histórias em quadrinhos passaram a ser também mencionadas como Arte Sequencial, uma denominação pouco satisfatória, uma vez que, a rigor, poderia se referir não apenas às histórias em quadrinhos, mas também a outras artes com as mesmas características, como o cinema e a animação (LENT, 2010).

No Brasil, os estudos e as pesquisas acerca da temática do gênero textual história em quadrinhos já somam meio século de existência.

É possível afirmar que a aproximação teórica aos quadrinhos no nosso país se deu, primeiramente, conforme expõe Vergueiro (2017, p.60) “a partir do esforço de entusiastas do meio, bem como de produtores engajados na valorização de seu trabalho artístico e na defesa do quadrinho nacional”.

Em 1951, houve a Primeira Exposição Internacional de Histórias em Quadrinhos, um evento realizado na cidade de São Paulo e que contou com a organização de Álvaro de Moya (no referido momento atuava como desenhista e como jornalista iniciante), Reynaldo de Oliveira (editor, 1928-1999), Syllas Roberg (escritor e bancário, ?-1971), Miguel Penteado (gráfico, 1918-2001) e Jayme Cortez (artista, 1926-1987, havia imigrado de Portugal na adolescência). Esse grupo tinha por objetivo primordial tornar a exposição a primeira grande

abordagem das histórias em quadrinhos aberta ao público, ressaltando originais de autores estadunidenses consagrados e análises críticas realizadas pelo próprio grupo.

Continuando o trajeto das HQ no país, em 1970, Álvaro de Moya publicou a primeira antologia de textos críticos sobre histórias em quadrinhos no Brasil – o livro *Shazam!* – pela editora Perspectiva, com a cooperação dos demais autores José Ângelo Gaiarsa (1920-2010) e Paulo Gaudêncio (ambos psiquiatras), Jô Soares (comediante), Asiz Abrahão (educador), Sérgio Augusto (jornalista), Haron Cohen e Laonte Klawa (ambos arquitetos), Enrique Lipszyc (artista e administrador cultural argentino) e Naumin Aizen (editor, 1939-2012). Em conjunto com Reynaldo de Oliveira (produtor gráfico), Moya engendrou, para essa referida obra, o primeiro relato histórico do desenvolvimento das histórias em quadrinhos no Brasil, evidenciando os principais editores e autores que estão em atuação no meio até aquele momento. Segundo Vergueiro,

ainda que carente, sob alguns aspectos, de aprofundamento e rigor científicos, a produção de Álvaro de Moya, expressa em livros (MOYA, 1996^a, 1996^b, 2003), bem como em dezenas de artigos em revistas nacionais e estrangeiros foi muito importante por incentivar e praticamente estabelecer o modelo para toda a produção diletante sobre histórias em quadrinhos no Brasil (VERGUEIRO, 2017, p. 62).

Além dos nomes de suma importância citados anteriormente, o nome do italiano Angelo Agostini, posteriormente naturalizado brasileiro, não pode ser deixado de lado, uma vez que ele fez parte também da evolução dos quadrinhos no Brasil. Como avalia Vergueiro (2017, p. 21), “ele foi um dos grandes precursores da Nona Arte no país e pode ser comparado, às vezes com vantagem, a outros artistas que, como ele, viveram no século XIX e se dedicaram às artes gráficas”.

As aventuras de Nhô-Quim – ou *Impressões de uma viagem à corte* e *As aventuras de Zé Caipora* constituem as narrativas gráficas mais notáveis de Agostini e foram nelas que surgiram os primeiros personagens fixos das histórias em quadrinhos brasileiras. Podemos observar um fragmento da história *As aventuras de Zé Caipora* a seguir:

Como trataram de salvar Inaiá

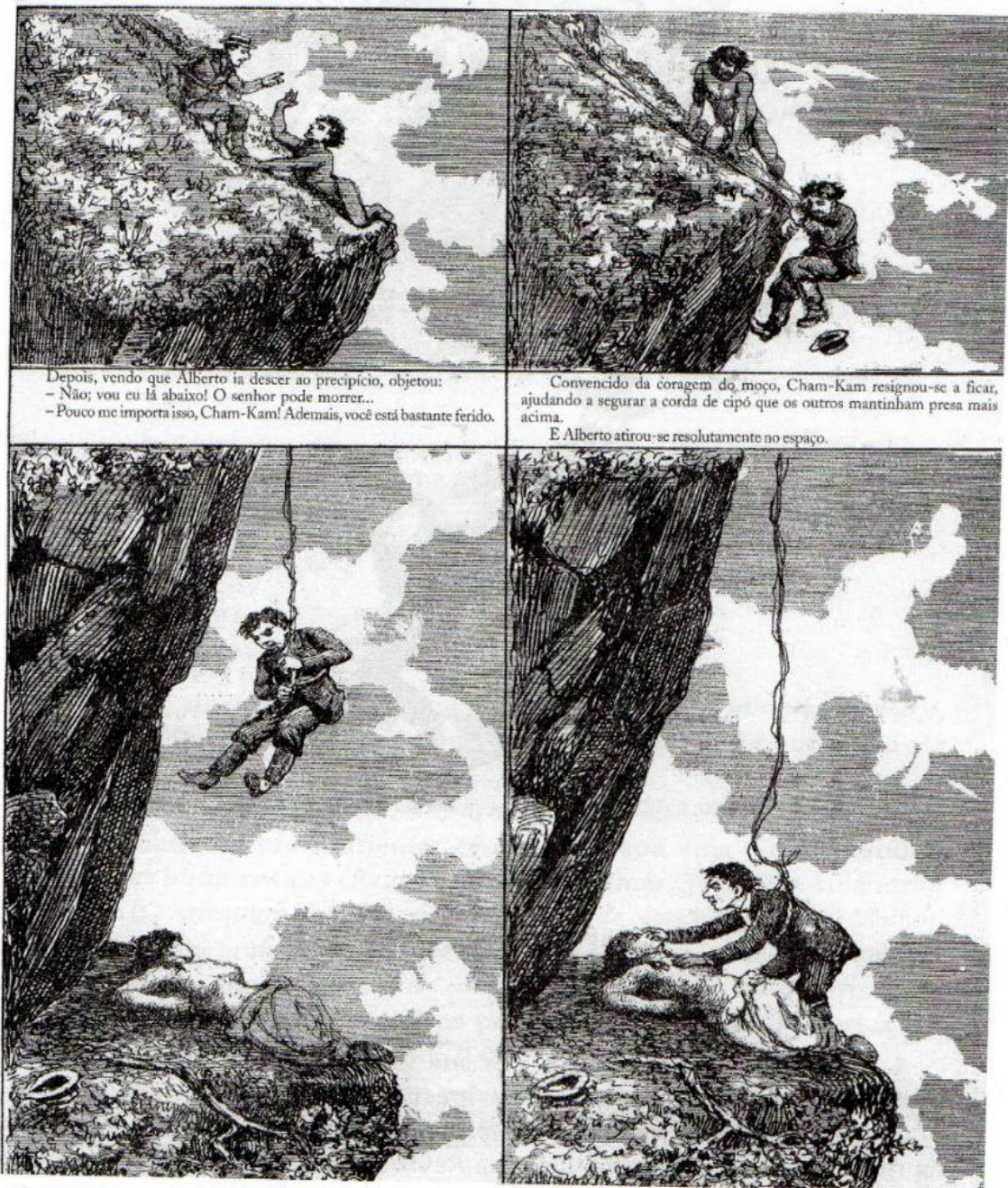


Figura 5 – *As aventuras de Zé Caipora*, de Angelo Agostini. Fonte: Vergueiro (2017)

Para Vergueiro:

As aventuras de Nhô-Quim é considerada por estudiosos como Antonio Luiz Cagnin (2013) e Moacy Cirne (1990) a primeira história em quadrinhos realizada no Brasil (e talvez do mundo) e *As aventuras de Zé Caipora* pode ser considerada a primeira história em quadrinhos do gênero aventura produzida no Brasil (VERGUEIRO, 2017, p.22-23).

Além das contribuições das produções das histórias em quadrinhos, Angelo Agostini também foi responsável pelo logotipo da primeira revista brasileira que publicou regularmente histórias em quadrinhos no Brasil – *O Tico-Tico* – que foi publicada de 1905 a 1962, tendo, durante décadas, a expressão de periódico de mais longa duração no Brasil. No ano 2008, a revista *O Tico-Tico* foi superada pela revista *O Pato Donald*, que iniciou sua publicação em 1950 e ainda faz edições.

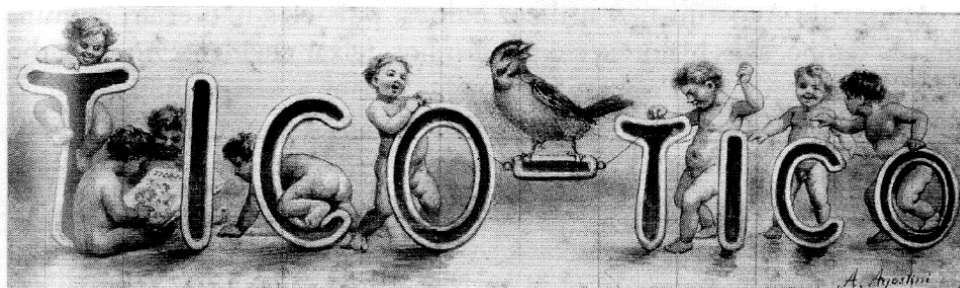


Figura 6 – Logotipo de *O tico-tico*, concebido por Angelo Agostini. Fonte: Vergueiro (2017)

A importância de Agostini foi de tamanha relevância que, o dia de aniversário do lançamento de *As aventuras de Nhô-Quim* – 30 de janeiro – foi proclamado pela Associação dos Quadrinhistas e Caricaturistas do Estado de São Paulo, em 1984, como o Dia do Quadrinho Nacional.

Ao perpassarmos o caminho de início das HQ no nosso país, não há como deixar de mencionar o professor-autor Antonio Luiz Cagnin (1930-2013), que teve como primeiro livro publicado – *Os Quadrinhos* – o qual se tornou a primeira e obrigatória referência para todos os que se dedicaram ao estudo da linguagem dos quadrinhos. Segundo Vergueiro e Santos,

coube a Cagnin o mérito de ter sido o primeiro a sistematizar, no país, o processo de reconhecimento das histórias em quadrinhos como forma de expressão, diferenciando-as de outras modalidades narrativas e destacando o emprego de elementos característicos que possibilitam ao leitor criar os nexos entre imagens e textos, dispostos de forma a propiciar geração de sentidos (2015, p. 13).

Cagnin (1975, p. 25) nos apresenta, portanto, a definição de história em quadrinhos: “é um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelos desenhos e a linguagem escrita”. Ademais, essa definição explicita os dois tipos de linguagem

inseridos em uma HQ, bem como seu caráter de narrativa, aspecto que Cagnin considerava essencial.

O astuto autor, ao aprofundar seus estudos no tocante aos elementos constitutivos das histórias em quadrinhos, analisa separadamente (como estratégia metodológica) os elementos da imagem: os contextos, a percepção visual, as diversas possibilidades de leitura da imagem, os estilos dos desenhos, os meios expressivos (compreendendo planos, ângulos, perspectivas) etc. Cagnin (1975, p. 32) não produz a referida análise com o intuito de separar um elemento do outro, todavia é categórico em afirmar que “deve se ter sempre em mente a função de complementaridade que os une”.

Em se tratando do papel do texto nas HQ, Cagnin evidencia as funções do elemento linguístico e as formas de apresentação do texto, que podem ser verificadas nos mais variados tipos de balões, nas legendas, nas onomatopeias e também no título.

Em consequência, o autor passa ao estudo da relação entre imagem e texto e traz a definição de “grau de quadrinização”, que condiz à “participação de um outro sistema no conjunto significativo da narrativa, que pode variar mesmo quando os dois elementos coexistem no mesmo quadrinho” (CAGNIN, 1975, p.142). Esse grau vai ter uma variação desde as histórias ilustradas, cuja imagem é vista como apenas um acessório, enquanto a narrativa tem como base de desenvolvimento o elemento verbal, às chamadas *histórias em quadrinhos mudas* (HQ que não contêm texto verbal), nas quais somente a imagem se encarrega de toda a mensagem.

Conquanto reconheça que haja HQ sem textos verbais, Cagnin considera que esses não sejam exemplos prototípicos do gênero em questão, uma vez que a história em quadrinhos seria identificada pela interação de duas faces complementares: a imagem e a palavra.

A história em quadrinhos, ainda que identificada pela imagem, invariavelmente vem acompanhada do texto, do elemento linguístico, que se funde com a imagem e forma o código narrativo quadrinizado. Dessa forma, do ponto de vista dos estudos do texto colocam-se as seguintes questões: “Como o verbal entra nos quadrinhos? Como se combinam ambos os sistemas? Qual a função de cada um? (CAGNIN, 1975, p.119, *apud* VERGUEIRO e SANTOS, 2015, p. 59).

Em resposta à última pergunta da citação anterior, o autor parte do princípio de que “a linguagem articulada pode suportar sozinha a função narrativa, e seu relacionamento com a imagem pode ser dominante ou complementar” (CAGNIN, 1975, p. 199). Tal situação

corresponde para o autor dois tipos de funções propostas por Barthes: a *função de ligação* e a *função de fixação*.

Na *função de ligação*,

(...) palavra e imagem se acham em relação complementar. Ambas fazem parte de um sintagma superior, que é, no caso, o narrativo. Por isso, a palavra é importante nas histórias em quadrinhos como no cinema. Os diálogos não são mera representação mimética do ato da fala, mas fazem caminhar a ação, emprestando à imagem os significados que ela não pode ter. A carga informativa da linguagem é maior nessa (...) função. Ela conduz a narrativa, ao passo que a imagem se incumba das informações descritivas: personagens, cenários, movimentos (CAGNIN, 1975, p. 120).

Comumente, encontrada nas HQs “clássicas”, como Pato Donald, Mickey Mouse, dentre outras, essa função é perceptível nas cenas pouco elaboradas presentes nos quadrinhos ou, em um termo mais técnico – vinheta – (VERGUEIRO, 2004, p.35). O foco é, sobretudo, na representação dos personagens, conforme se pode verificar na vinheta adaptada abaixo, retirada do livro *A linguagem dos quadrinhos*, de Waldomiro Vergueiro e Roberto Elísio dos Santos (2015), na qual a imagem quase se determina a ilustrar o que é dito:

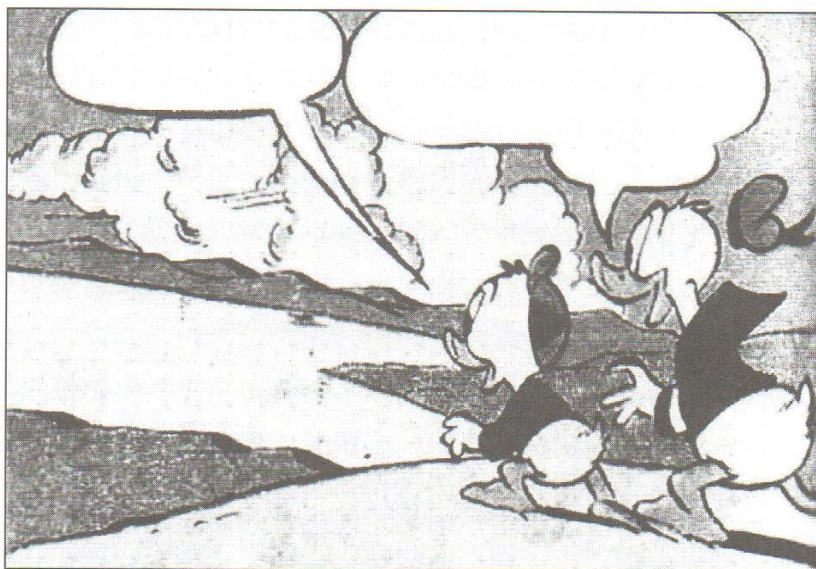


Figura 7: Especial 33: Os Rivais. São Paulo: Editora Abril, dezembro/1977, p.184.

Exclusivamente o texto seria essencial e bastante para o desenvolvimento da narrativa, com frases do tipo:

- *Oh! Olhem! Um lago!*
- *Verdade! Um lago, cheio de água fresca!*

Já na *função de fixação*

(...) a palavra poderá desvendar o sentido denotativo da imagem e ajudar na interpretação de seus semas conotativos. Ampliando esta segunda função, à palavra do texto cabe dirigir a leitura segundo a intenção que o emissor lhe quer dar. Ele seleciona o significado (CAGNIN, 1975, p.119).

De acordo com o apontamento de Vergueiro e Santos (2015, p. 61), “nos quadrinhos, esta segunda função é assumida principalmente pelas onomatopeias”, conforme pode-se deduzir na vinheta adaptada a seguir, também retirada do livro *A linguagem dos quadrinhos*, de Waldomiro Vergueiro e Roberto Elísio dos Santos (2015), da qual se suprimiu a onomatopeia presente na vinheta original:

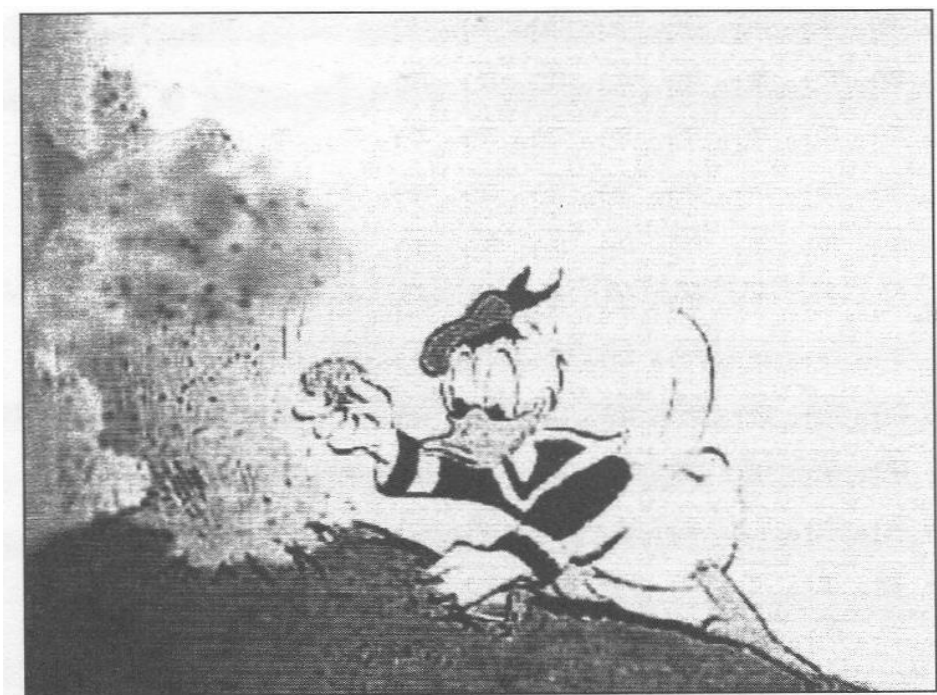


Figura 8: Especial 33: Os Rivais. São Paulo: Editora Abril, dezembro/1977, p.179.

Pode-se inferir uma ambiguidade extrema nessa vinheta, uma vez que podemos imaginar que o Pato Donald está colhendo uma amostra de alguma substância em um pequeno vulcão, mas o que se torna primordial na narrativa? Consoante Vergueiro e Santos (2015), “a presença de onomatopeias é imprescindível para, nas palavras de Cagnin, ‘dirigir a leitura’”. Como nos dois exemplos de vinhetas seguintes, também adaptadas e retiradas do livro *A linguagem dos quadrinhos*, de Waldomiro Vergueiro e Roberto Elísio dos Santos (2015).

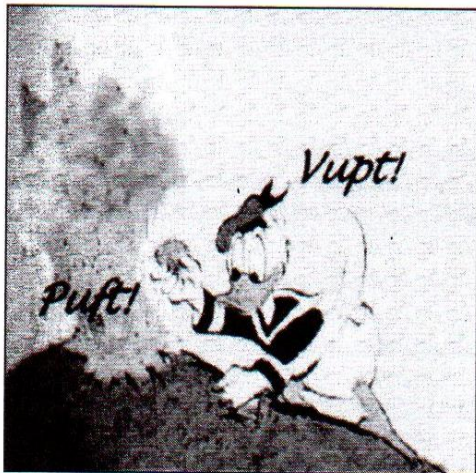


Figura 9: Especial 33: Os Rivais – manipulada.

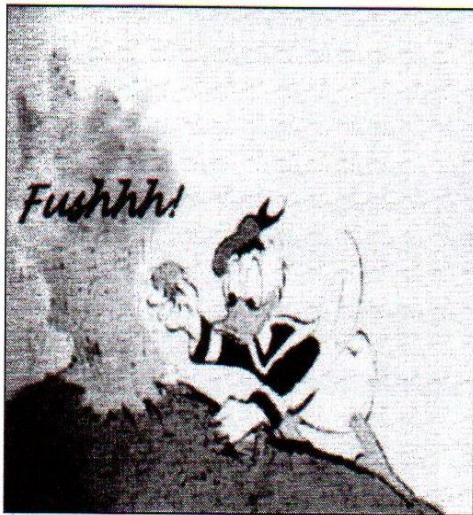


Figura 10: Especial 33: Os Rivais – manipulada

(1) Nessa a imagem, a onomatopeia foca a atenção do leitor no movimento do Pato Donald, demonstrando uma rapidez na ação praticada por ele. O local onde se desenvolve a ação não é o cerne da atenção do leitor.

(2) Nessa imagem, a onomatopeia foca a atenção do leitor no deslocamento do material em um ritmo suave e contínuo. O local passa a ter relevância em relação à ação do Pato Donald.

Como se pode constatar, as onomatopeias não se restringem à mera representação de sons nas vinhetas, todavia são elementos relevantes para a construção da narrativa. Por conseguinte, Vergueiro e Santos (2015, p. 62-63) destacam que a história a ser contada não está presente no texto verbal ou nas imagens, mas é um encadeamento cronológico, pautado em relações de causa e efeito, que se dão por meio de inferências. Ademais, uma história é construída paulatinamente e regressivamente tendo como ponto de partida “pistas” propiciadas pelo autor, que explora as várias possibilidades ofertadas por meio da linguagem em questão.

Com a finalidade de dar destaque ao aspecto narrativo das HQs, elemento essencial na constituição de sua linguagem, Cagnin (1975, p.149 *apud* VERGUEIRO e SANTOS 2015), vai utilizar como base a obra de Vladimir Propp (2006) para identificar as várias tipologias nas quais elas podem surgir. Opta-se por dividi-las em *comics* (piadas e charges), sátiras (crítica

social e proposições de cunho ideológico) e aventuras (segundo ele, o que comporta o maior contingente de produção, dividido entre narrativas fantásticas, maravilhosas, realistas, alegóricas ou de crítica).

Ademais, mesmo diante das definições apontadas e argumentadas anteriormente, ainda não se chegou a um consenso para se definir o que vem a ser, de fato, histórias em quadrinhos, uma vez que, como corrobora Chinen

o fato é que as histórias em quadrinhos são complicadas de se definir porque nenhum de seus elementos constitutivos é obrigatório, ou seja, podem existir HQs sem balões, sem textos e mesmo sem os quadrinhos. Podem ter várias vinhetas ou apenas uma, o que as aproximaria do cartum. O importante é que todas, sem exceção, contêm uma narrativa e isso é o que todo autor de quadrinhos precisa ter em mente (CHINEN, 2011, p. 7).

De posse das definições, bem como das reflexões acerca do gênero textual história em quadrinho, no próximo tópico, passaremos à reflexão do gênero *tira*.

2.4 Gênero textual tira

A escolha do estudo do gênero textual tira se deu, de igual forma ao estudo das histórias em quadrinhos, não só pelo fato obrigatório de estarem contidos no conteúdo curricular a ser trabalhado pelo 6º ano do Ensino Fundamental, mas pela riqueza de elementos constitutivos desses gêneros que estão relacionados à condução da interpretação textual. Decerto muito se pode ser trabalhado por meio desses dois gêneros distintos, porém semelhantes.

Em relação à tira, uma pergunta instigante emerge: como podemos delimitar esse gênero tão presente nos dias atuais nas salas de aulas e inserido nas mais diversas disciplinas de todas as etapas de ensino?

Conforme nos apresenta Ramos,

a definição de *tira* mostrada nos dicionários já demanda revisão. Tomemos como base a forma como o verbete é apresentado pelo Dicionário Houaiss da língua portuguesa: “Segmento ou fragmento de histórias em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”. Com uma mudança aqui, outra ali, é mais ou menos assim que outros dicionaristas sintetizam o sentido da palavra, quando aplicada a quadrinhos (RAMOS, 2017, p.9).

Em referência ao termo *tira* ou *tirinha*, Ramos (2017, p. 36) nos esclarece que tanto faz, uma vez que as “duas palavras são de uso corrente no país para se referir a essa forma de

produção de história em quadrinhos”, entretanto optamos pela utilização do termo *tira* ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa.

Contudo, duas situações se fazem relevantes de observação: as divergências de nomes utilizados em relação às tiras, bem como o formato que elas assumem.

Os nomes a serem empregados variarão conforme os complementos utilizados, por exemplo, se o foco de análise for os elementos humorísticos, as terminologias a serem aplicadas serão *tira cômica*, *tira de humor* e *tira humorística*; se o interesse é o local de circulação, os nomes a serem utilizados serão *tira jornalística*, *tira de jornal* ou *tira diária*, dentre outros objetos a serem analisados.

Já a variação do molde utilizado para a tira varia bastante de acordo com o suporte e da mídia em que for transmitido. No século XX, os suportes principais de divulgação das tiras foram os jornais, as revistas e os livros. Devido a isso, poderiam existir variações no tamanho do quadro onde a história aparecia.

Já no século XXI, há maior flexibilização no uso dos formatos, que passaram a ser criados em tamanhos diversos, isso se deve às mídias virtuais.

Ramos nos aponta que

numa tentativa de sistematização das ocorrências encontradas, os formatos poderiam ser agrupados em seis categorias: tiras tradicionais ou simplesmente tiras; tiras duplas ou de dois andares; tiras triplas ou de três andares; tiras longas; tiras adaptadas; tiras experimentais. O primeiro caso é seguramente o mais popular e o que tem pautado os dicionários na tentativa de definir o que seja uma tira. Trata-se de uma faixa horizontal, com um ou mais quadrinhos – ou vinhetas, como também são chamados os quadros. Não há uma regra ou obrigatoriedade de número de quadrinhos para configurar uma tira. [...] Outra variação possível, ainda no formato tradicional, é a tira ser veiculada na vertical, e não na horizontal” (RAMOS, 2017, p. 12-14).

Observemos alguns exemplos de tiras e seus formatos, retiradas do livro *Tiras no Ensino*, de Paulo Ramos, as quais nos fazem refletir acerca da definição do termo tira tal como se encontra dicionarizado.

Nos exemplos das figuras de número onze a quatorze, podemos constatar que eles se referem às *tiras tradicionais*, embora a figura treze e quatorze demonstrem, respectivamente, tira com seis quadrinhos e tira com formatos diversificados de vinhetas.

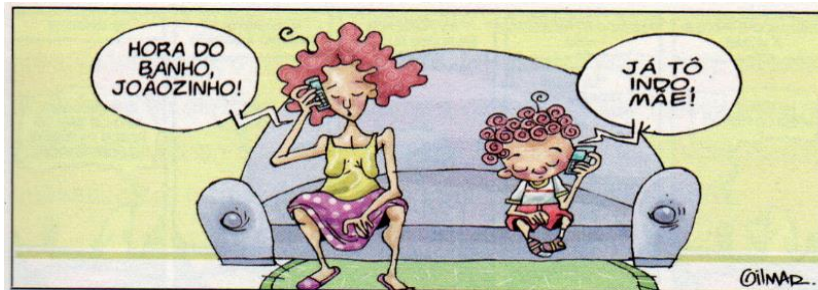


Figura 11 – Tira com um só quadrinho, feita por Gilmar



Figura 12 – Exemplo da série Bichinhos de jardim, de Clara Gomes, com uso de quatro quadros

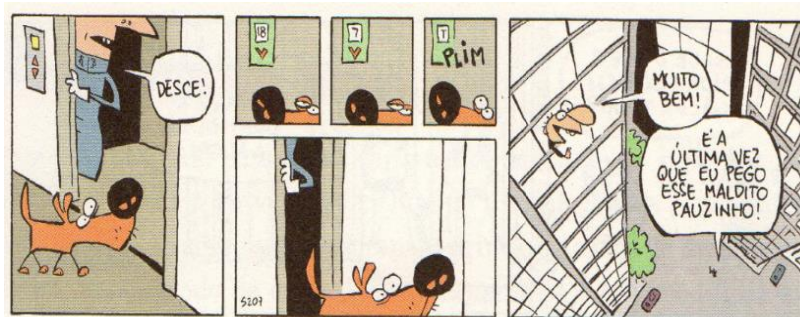


Figura 13 – Narrativa de *Níquel Náusea*, de Fernando Gonsales, construída com seis quadrinhos



Figura 14 – Tira de *Quadrinhos impossíveis*, de Tiago Silva, com diferentes formatos de vinheta

Outra forma diferente existente no universo das tiras, também pertencente às tiras tradicionais, é a *tira vertical*. Nas revistas de histórias em quadrinhos infantis, como exemplo as da Turma da Mônica, de autoria de Maurício de Sousa, é bem comum a presença desse tipo

de tira na última página da revista. E também, geralmente, aparece na última vinheta a palavra “fim”, de forma a se assemelhar às demais histórias da edição produzidas com mais páginas, e conseqüentemente, com mais vinhetas. Segue um exemplo desse tipo de tira, publicada uma vez por semana entre o final do ano 2013 e o primeiro semestre de 2015, na Folha de São Paulo:



Figura 15 – Tira de *Amely*, série criada por Priscila Vieira

Em seqüência, apresentamos um exemplo de *tira dupla* ou de *dois andares*, nas quais o formato horizontal é o mais comum. A nomenclatura “dois andares” se deve à analogia que toma como alicerce a mesma explicação usada para um prédio: um andar teria determinada extensão; já dois andares possuem o espaço dobrado.

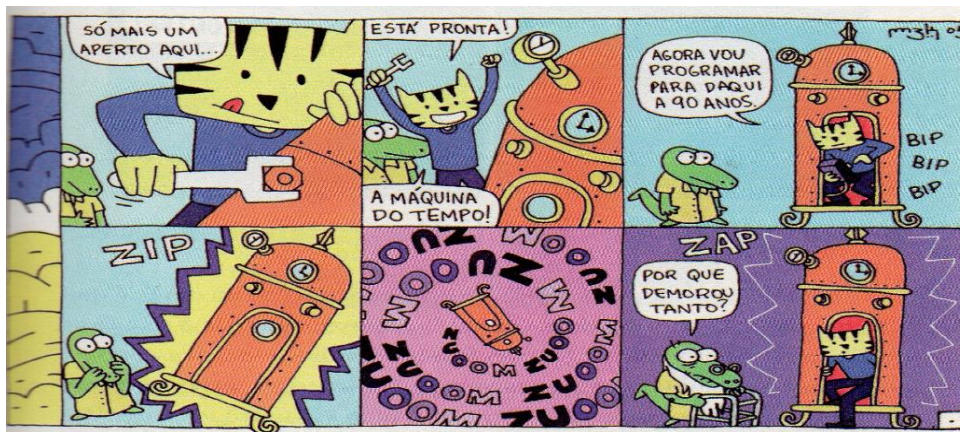


Figura 16 – *Banzo e Benito*, de MZK

Em seqüência ao raciocínio da analogia dos andares de um prédio, chegamos à reflexão das *tiras triplas* ou de *três andares*, exemplificado a seguir.



Figura 17 – Will Tirando, de Will Leite, produzida no formato de tira tripla

É interessante que nos atentemos para a tira a seguir, que condiz com um formato não tão visto, ou *nunca visto* (grifo da autora) em nossos livros didáticos ou outros suportes de veiculação na sociedade, mas que cumpre de forma efetiva seu papel. Trata-se de uma tira da série *Sátiras*, de Marcelo Saravá, de formato tradicional, composta apenas de diálogos e de tipologia de letras (linguagem verbal) e com os recursos gráficos dos balões (tipo e cores – linguagem não verbal), não há, portanto, imagens de personagens, de cenários etc.



Figura 18 – Tira da série *Sátiras*, de Marcelo Saravá

De acordo com os exemplos anteriores das tiras, podemos observar uma gradação no tamanho delas, ou seja, esse gênero varia de tamanho – de um formato menor, passa-se para

outros formatos maiores. Ramos (2017, p. 22) nos reitera que “o limite máximo seria o que optamos por chamar de tiras longas”.

O exemplo a seguir é o de uma tira longa, uma vez que ultrapassa três andares de quadrinhos.

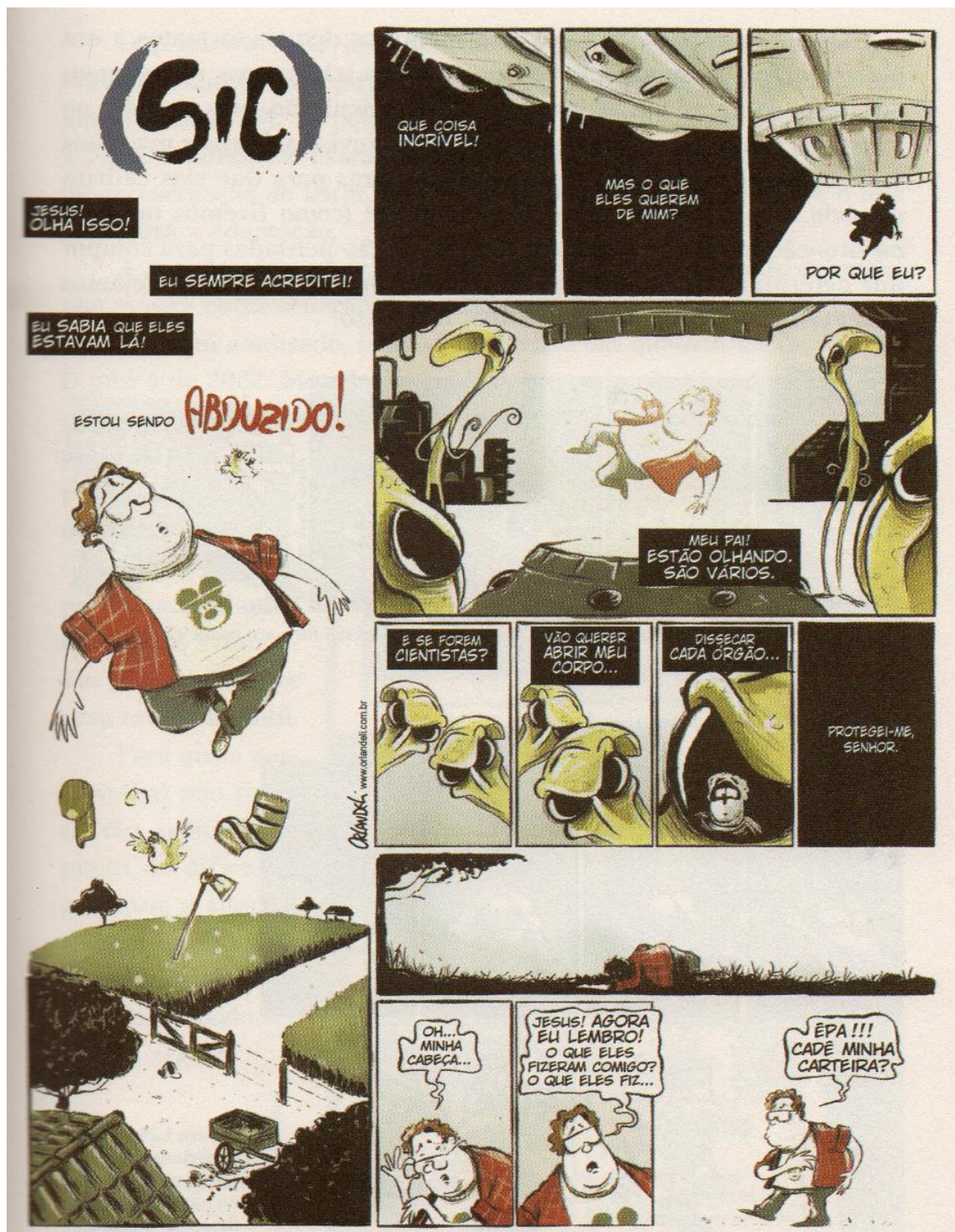


Figura 19 – (SIC), de Walmir Orlandeli, produzida em formato longo

Todavia, uma questão aflora acerca de sabermos onde, com exatidão, termina uma tira e começa a página de uma HQ (necessariamente possuidora de uma extensão maior). O autor nos salienta que essa questão

é uma situação difícil mesmo de responder. Vai depender muito do contexto de produção e de circulação da narrativa. [...] O ponto que nos parece central nessa discussão é encontrar um meio-termo entre o que seja uma tira longa e uma página tradicional de história em quadrinhos. E o difícil é justamente chegar a esse epicentro. A identificação fica atrelada aos sujeitos envolvidos na produção e na leitura do texto, bem como no contexto de circulação da narrativa. Vale também uma pitada de *bom senso* (grifo da autora) de todas as partes, de modo que se possa flexibilizar a maneira como é vista a questão. De todo modo, fica evidente de que se trata de um tema bastante movediço, cujos limites demarcatórios são muito tênues (RAMOS, 2017, p. 22).

Dada a complexidade de delimitação de onde termina uma tira (longa) e inicia-se uma história em quadrinhos, optamos por nos referir a ambos os gêneros textuais com a nomenclatura de *gêneros textuais quadrinísticos*.

Retomando o gênero textual história em quadrinhos, a realidade nos mostra que há diversos tipos de gêneros autônomos de histórias em quadrinhos: super-heróis, autobiografias, infantis, adulto, terror e outros mais. Embora apresentem características peculiares que produzem a diferenciação de um gênero a outro, como a presença da legenda ¹¹(recurso exclusivo das HQs), tanto essas quanto a tira compartilham de alguns atributos comuns, como o uso da linguagem dos quadrinhos – onomatopeias, balões etc. –; utilização de recursos visuais e verbais – cores, formatos, tipos de letras etc. – e também a tendência de composição das histórias no molde narrativo.

Ramos nos apresenta a seguinte assertiva:

esses aspectos comuns é que levariam uma pessoa a enxergar uma história em quadrinhos em qualquer um de seus possíveis gêneros – afinal, não deixam de ser quadrinhos. A esse compartilhamento de elementos, que antecipa informações tanto a autores quanto a leitores, é o que convenciamos chamar de *hipergênero*, conceito desenvolvido pelo linguista francês Dominique Maingueneau. O *hipergênero quadrinhos* (ou história em quadrinhos, forma equivalente) seria algo como um grande guarda-chuva que abrigaria os variados gêneros autônomos das histórias em quadrinhos. Todos seriam distintos uns dos outros, mas teriam em comum a linguagem quadrinística, os códigos verbo-visuais, a tendência de sequência narrativa [...] (RAMOS, 2017, p.63).

¹¹ A legenda, noutros tempos, vinha embaixo dos quadrinho, hoje juntamente com as imagens, abriga o narrador, esta personagem fictícia que nos conta, em texto, algumas passagens que não são representadas pela imagem. (CAGNIN, 2014, p. 34).

Para uma diversidade de gêneros das histórias em quadrinhos há também uma pluralidade de gêneros das tiras, sendo que as mais conhecidas são as *tiras cômicas* que serão explicitadas mais à frente, entretanto há também outros gêneros, dos quais falaremos sobre alguns.

Começemos pelas *tiras seriadas* que têm como característica principal a regularidade de construção de uma narrativa maior, dividida em capítulos, em que cada um dos episódios corresponde a uma tira. Outro exemplo são as *tiras cômicas seriadas* que apresentam marcas tanto das tiras cômicas quanto das seriadas; há um desfecho inesperado somado à estratégia de uma narrativa maior dividida em episódios. Já as *tiras livres* são aquelas que não possuem uma regularidade vista nos demais gêneros de tiras, o resultado, em consequência da fuga do desfecho cômico e de uma história serializada ou a junção dessas duas características, é algo mais maleável e livre, que se volta a representar situações exclusivas pensadas pelo desenhista para cada circunstância.

Como mencionamos anteriormente, as *tiras cômicas* são predominantes no Brasil, uma vez que são as mais publicadas em jornais e as mais divulgadas na internet, e têm como marca central criar humor; elas tendem a criar um cenário para o leitor e depois gerar uma quebra de expectativa, ou seja, há a revelação de outro cenário (um desenlace inesperado). Esse tipo de tira, da Turma do Xaxado, foi o escolhido para estar presente na mediação didática proposta para a turma.

Por conta do caráter humorístico das tiras cômicas, podemos considerar que existe uma aproximação delas com as piadas, outro gênero textual bastante circulante em nossa sociedade, uma vez que ambos os gêneros possuem características em comum, como o tamanho (são geralmente textos curtos); há a presença de personagens fixos ou não e existe necessidade de conhecimento prévio e de inferências para que sejam produzidos os sentidos de humor gerados por ambos os textos.

Em conformidade com Ramos e mediante a constatação do resultado da questão da avaliação que gerou o desejo da produção do presente trabalho, e também com o resultado da avaliação diagnóstica aplicada na turma 601,

na área de ensino brasileira, há fortes indícios de que exista dificuldade na compreensão da leitura humorística presente nas piadas e nas tiras cômicas. Não há muitos dados sobre o comportamento dos estudantes durante a leitura de tiras. Mas os poucos que existem sinalizam um nível de compreensão aquém do esperado. Se a história não apresenta pistas bastante explícitas, o aluno tende a apresentar dificuldades no processo de reconstrução dos dados que levam ao sentido humorístico (RAMOS, 2017, p.79).

A dificuldade na compreensão da leitura humorística das tiras é algo observado a longa data e é constatado além dos ensinamentos Fundamental e Médio. Para corroborar essa afirmação, Ramos (2017, p. 79-80) nos apresenta uma questão proposta pelo vestibular da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), realizado em 2011, cuja responsabilidade ficou a cargo da Comvest.

Segue a tira com suas respectivas questões e análise:



Figura 20 – Tira de Laerte usada em vestibular da Unicamp

Questão 1) Nessa tira de Laerte, a graça é produzida por um deslizamento de sentido. Qual é ele?

Questão 2) Descreva esse deslizamento quadro a quadro, mostrando a relação das imagens com o que é dito.

Cada questão teve como valor dois pontos, totalizando, portanto, quatro pontos. Conforme nos aponta o autor, os corretores da banca esperavam que as respostas fossem dadas com base no processo de construção do sentido presente na tira, para tal, haveria de se levar em consideração a relação verbo-visual presente.

O estudante deveria articular, no primeiro quadro, a expressão “afinador de piano” com a imagem de um diapasão, equipamento usado para afinar instrumentos. Na cena seguinte, o gesto feito pelo personagem com os dedos indicadores sugere dimensão pequena, tamanho que faria referência ao trecho “dessa finura assim”; isso conotaria que o concerto a ser feito seria o de reduzir as dimensões físicas do piano (finura), e não uma afinação do instrumento musical (gerando o deslizamento de sentido). Na cena final, há novo deslocamento de sentido; a finura espacial pretendida é alterada para a finura do modo de ser e de agir; essa leitura é feita pela oposição entre as palavras *fino* (indicando polidez) e *grosso* (com ideia de agressividade, grosseria), sugerida pela fala do personagem: “Que cara grosso” (RAMOS, 2017, p. 80-81).

De acordo com a Comvest, os problemas identificados nas respostas seriam dois: o da associação entre as linguagens verbal e não verbal e a compreensão entre os campos semânticos da música, do espaço e da polidez.

Devido às dificuldades apresentadas, a nota média obtida pelos 15.312 alunos presentes na segunda fase do vestibular que responderam às questões foi de 1,2 e a média dos estudantes que fizeram a prova, passaram e se matricularam na Unicamp foi de 1,3.

Em suma, esses dados nos testemunham o insucesso apresentado pelos discentes em relação ao gênero textual tira, uma vez que a média de acertos ficou bem distante do esperado (levando em consideração que a questão total valia quatro pontos).

3 ABORDAGENS SEMIÓTICAS

3.1 O estudo da imagem

“A imagem é sempre uma forma estruturada. Nela se condensa toda uma gama de pensamentos, emoções e valores”.

Fayga Ostrower

Diz o ditado popular que *Uma imagem vale mais do que mil palavras* e adequando essa frase ao trabalho desenvolvido, nele afirmamos que “Uma imagem *pode* valer mais do que mil palavras”, uma vez que o recurso imagético é, indubitavelmente, uma das características intrínsecas aos gêneros textuais que dele se utilizam e que, geralmente, somado à linguagem verbal, conduzem à produção de sentido. Nesse caso, podemos ir além dos gêneros textuais quadrinísticos abordados na presente pesquisa e caminhar até os anúncios publicitários, os infográficos, os verbetes enciclopédicos, as charges, os cartuns, as reportagens impressas ou as notícias televisionadas.

A imagem, “companheira de longa data”, sempre esteve presente na vida do homem. Das pinturas rupestres produzidas por nossos antepassados aos *emojis* que fazem parte das redes sociais e são um dos recursos de conversas instantâneas produzidos nos dias atuais, sem dúvidas a imagem possui um espaço de extrema relevância.

Retomando a reflexão do estudo em questão, nas HQs e nas tiras são perceptíveis os *sinais*, os quais são intrínsecos às ações humanas, em todos os momentos existenciais. Como expõe Cagnin (2014, p. 36) acerca dos sinais, esses são “instrumentos com que entendemos o mundo e nos comunicamos. Todos os objetos, os seres e fatos captados pelos sentidos, podem ser tomados como sinais, sejam os provindos da natureza, sejam os produzidos pelo homem”.

Há de se levar em consideração dois tipos de *sinais*, consoante Cagnin (2014): os *naturais*, os quais são aprendidos pela observação da variedade de coisas e dos próprios fatos da natureza, como por exemplo fumaça ser *senal* de que há fogo em algum lugar; e os *sinais artificiais*, que são nomeados de *signos* pelos semiólogos e são produzidos pelo homem a fim de que sirva de instrumento de comunicação social, como por exemplo a luz verde em um semáforo induzir as pessoas a continuarem o percurso.

Segundo Saussure (1969, p. 80-81), “a associação estabelecida no processo da significação dos sinais naturais e artificiais é de natureza psíquica, semelhante à do signo

linguístico, que *une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica*”. Para o célebre estudioso da linguística, o signo é *bifronte*, sendo constituído por dois elementos psíquicos: o *conceito*, denominado de significado e a *imagem acústica*, denominada de significante.

Contudo, conforme assevera Cagnin,

essa nomenclatura foi assumida pela semiologia. [...] É preciso considerar porém, que, no uso corrente, ao contrário de Saussure, o termo “o signo” é empregado para o elemento *físico*, ou seja, todo e qualquer objeto que possa ser considerado sinal natural ou artificial. Nesta acepção é signo a palavra falada, o som articulado, a palavra escrita, o desenho, a figura, a placa do sinal de trânsito, o apito do juiz, o sinal sonoro, a marca, o logotipo (CAGNIN, 2014, p. 38).

Em relação ao conceito de signo proposto por Saussure, há um empecilho para ele ser considerado sob uma figura biface. Muitos estudiosos criticam essa teoria pelo fato de ela ter excluído a “coisa significada”.

Em contrapartida, para tentar dar conta da dita “coisa significada”, Charles Sanders Peirce (1839-1914) – precursor da teoria *Semiótica* americana – propõe o *modelo triádico de interpretação*, no qual afirma que um signo é algo que está no lugar de alguma coisa para um sujeito, ocorre em alguma relação ou com alguma qualidade. Dessa definição, emergem três polos que interagem entre si acerca dos signos, em contrapartida às duas teses propostas por Saussure (as de significante e de significado): o *representamen* (significante), que é a face percebível do signo; o *objeto* (referente) que concerne ao que o signo representa; e o *interpretante* (significado), que condiz ao que o signo significa. Podemos observar esses conceitos no triângulo proposto por Peirce:

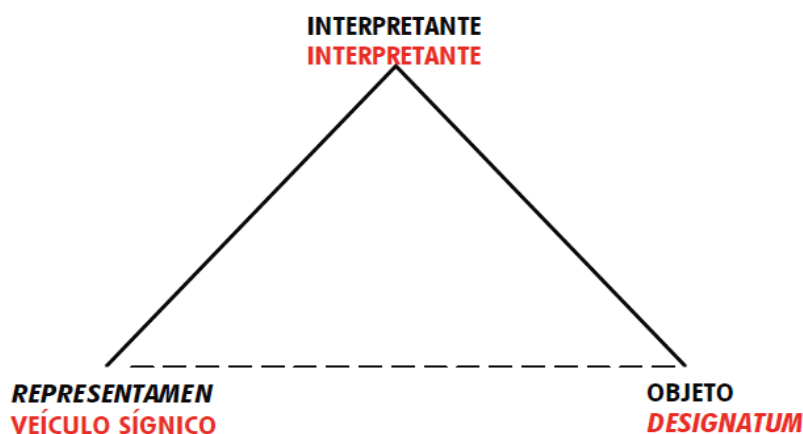


Figura 21 – Triângulo semiótico com termos de Peirce

Peirce, ao incorporar o interpretante à noção de signo, considera o sujeito como um ser social, possuidor de experiências adquiridas ao longo do tempo, e há de se levar em consideração que todos esses elementos fazem parte de um contexto sócio-cultural-histórico.

Ademais, o teórico propõe uma mudança decisiva em relação à concepção de Saussure ao sustentar que:

um signo ou representamen é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado, denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do representamen (PEIRCE, 1990, p. 46).

Em se tratando da referência do objeto, Peirce propõe três referências semióticas, as quais são por ele nomeadas de *ícone*, *índice* e *símbolo*, e que podem ser facilmente identificáveis nos gêneros textuais quadrinísticos HQ e tira.

Os *ícones* são *signos imitativos* que representam, por meio de traços análogos, um objeto.

Em relação aos *índices*, eles são *signos naturais* que aprendemos pela observação das relações genuínas entre os fenômenos e os seres. Refere-se ao objeto designado pelo fato de ser deveras afetado por ele.

Por último, há os *símbolos*, que possuem uma *relação convencional* com o real, sendo provenientes de um consenso entre os que os empregam.

De forma a ilustrar duas das três referências semióticas descritas anteriormente, analisemos o seguinte quadrinho (adaptado) do Tio Patinhas, inserido em uma das histórias em quadrinhos contida na mediação didática proposta à turma 701.



Figura 22 – Quadrinho do Tio Patinhas. Fonte: TIO PATINHAS. São Paulo: Abril, n.462, janeiro 2004 (adaptação).

No tocante aos *ícones*, há muitos deles inseridos no quadrinho, como, por exemplo, os dois personagens da história: Dona Cotinha e Tio Patinhas, que por meio de suas características físicas demonstradas na imagem, conseguimos identificá-los como sendo uma senhora pata e um senhor pato. Em relação aos *índices*, há como exemplo os tracinhos sobre a cabeça de Tio Patinhas, que indicam a metáfora visual de raiva. No quesito *símbolo*, há a presença da imagem do capitalismo – o dinheiro – sempre exposto nas narrativas do Tio Patinhas e representado pela imagem das moedas sobre a mesa. De fato, conforme aponta Cagnin (2014, p. 41), “o processo de tornar um signo icônico e transformá-lo em simbólico é comum nas histórias em quadrinhos, por exemplo a figura da pomba branca significar a paz”. De fato, esse processo pode ocorrer na tira também, devido a diversas semelhanças na composição, inclusive no tocante à imagem e suas significações.

É relevante nos atentarmos para o fato de que, embora a palavra e a imagem pertençam a sistemas diversos, como o *código linguístico da escrita* e o *código iconográfico*, respectivamente, esses sistemas que, somados formam as histórias em quadrinhos e as tiras, são opostos quanto à natureza dos signos utilizados. O *código linguístico da escrita* é formado por um sistema de *signos discretos (digitais)*, ou seja, possui um conjunto definido de unidades autônomas e contáveis – as letras se articulam a fim de formar palavras, que por sua vez se juntam para formar frases ou orações e estão subjacentes ao discurso. Por outro lado, a imagem imanente aos gêneros quadrinísticos, ao contrário ao código linguístico da escrita é um *signo analógico e contínuo*, pois mantém uma relação direta de semelhança com o objeto representado.

Outrossim, Cagnin (2014) nos remete à ideia de que há uma complementaridade inserida nos dois sistemas envolvidos nas HQs e tiras, uma vez que,

se o verbal tem amplo poder de representação no vasto campo das ideias e dos conceitos universais, a imagem está revestida da imensa riqueza da representação do real e nos traz o simulacro dos objetos físicos e até a sugestão de movimento [...] Desse fato, podemos dizer que a imagem per si é uma narrativa, ainda que mínima, pois a ação, elemento fundamental da narração [...] possibilita deduzir e contar o que aconteceu antes e, até, o que poderá acontecer depois daquele momento congelado. Esse fato é fundamental para a narrativa sequencial dos quadrinhos, pois lhe possibilita contar histórias sem palavras (CAGNIN, 2014, p. 42).

No tópico seguinte, refletiremos sobre os conceitos e aplicações dos diversos tipos de contextos aos quais as imagens estão subordinadas.

3.1.2 Os signos visuais gráficos e os signos indicadores de leitura

No que concerne à linguagem dos quadrinhos, os *signos visuais gráficos*, em número indefinido, constituem o que Cagnin denomina de *código narrativo iconográfico*, composto pelos seguintes elementos:

* *Signos analógicos*: são as imagens gráficas dos desenhos que representam diretamente os personagens, os objetos e os itens do cenário.

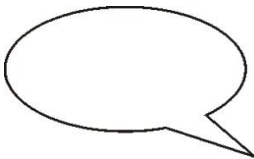

* *Signos convencionais*: são aqueles constituídos pelos aspectos das ações e dos movimentos (*signos das ações e movimentos*, como o brilho, a luz ou o som dos objetos) e pelos signos linguísticos do texto (*signos da fala e dos sons*), como, por exemplo, os balões, as onomatopeias, os pontos de exclamação, de interrogação e até mesmo as legendas.

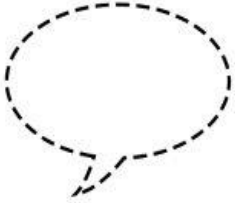
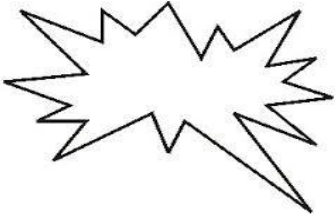
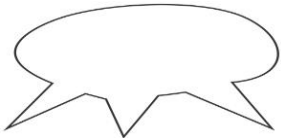
No que se refere aos signos indicadores de leitura, esses dividem-se em:

* *Moldura*: possui a função de signo ao abarcar a imagem dentro de seus limites (mesmo que seja inexistente, ela é subentendida entre um quadrinho e outro), atribuindo ao conjunto (soma da moldura + figura) a importância de unidade significativa na sequência da história.

* *Balão*: alguns autores não o utilizam em seus quadrinhos, contudo ele representa a imagem que envolve o texto da fala das personagens e seu apêndice é sempre direcionado para a personagem que fala (ou pensa). É considerado um *índice*, uma vez que representa diversas reações e emoções que vivenciam as personagens nas narrativas. Há diversos tipos de balões e cada um indica uma ação diferente, conforme corrobora o quadro resumitivo produzido com alguns tipos de balões utilizados usualmente, com base em Cagnin (2014, p. 141-144).

Quadro 1 – Tipos de balões empregados nas HQs e tiras (continua)

	Esse balão é denominado de <i>balão-fala</i> . É o mais comum nas HQs e tiras. O apêndice em forma de seta sai diretamente da boca da personagem.
	Esse balão é denominado de <i>balão-pensamento</i> . A linha de contorno é ondulada e o apêndice é constituído por pequenas bolhas ou nuvens que saem do alto da cabeça da personagem.

	<p>Esse balão é denominado de <i>balão-cochicho</i>. A linha de contorno é pontilhada e como o próprio nome sugere, ele é utilizado quando uma personagem produz uma fala que não quer que seja ouvida por outras personagens da narrativa.</p>
	<p>Esse balão é denominado de <i>balão-berro</i>. Possui as extremidades dos arcos voltadas para fora, o que lembra uma explosão.</p>
	<p>Esse balão é denominado de <i>balão-unísono</i>. Ele compreende uma única fala de diversas personagens.</p>

Ademais, conforme assevera Cagnin,

a disposição dos balões no quadrinho, além de sua participação estética, deve obedecer à ordem temporal da realização das falas no diálogo entre as personagens, na mesma ordem da leitura convencionalmente estabelecida em nosso sistema ocidental, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Isso tem uma consequência importante, porque se traduz na indicação do tempo narrativo (as falas da esquerda e do alto são anteriores às outras). É a figuração motivada do transcorrer do tempo (CAGNIN, 2014, p.145).

No próximo tópico, passaremos ao estudo dos diversos tipos de contextos inseridos nos gêneros textuais quadrinísticos história em quadrinhos e tira.

3.1.3 Os contextos

Um leitor compreende uma mensagem visual na proporção em que faz diversas associações dos *signos iconográficos* do desenho com o seu repertório de conhecimentos prévios, que juntos formam os contextos, que de acordo com Thibault-Laulan (1971) são divididos em três:

* *Contexto intraicônico*: refere-se às relações entre os elementos que compõem a imagem, como traços e cores.

* *Contexto intericônico*: relaciona-se entre duas ou mais imagens justapostas em linhas sequenciais ou seriadas.

* *Contexto extraicônico*: atribui-se aos elementos externos e de natureza diversificada, relacionados ao repertório de conhecimentos prévios do leitor. Fazem parte desse tipo de contexto o *contexto situacional*, que engloba os elementos partilhados entre emissor e receptor na comunicação estabelecida entre ambos e o *contexto global*, considerado mais amplo, uma vez que abarca todas as particularidades culturais, sociais e espaço-temporais dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

Por conseguinte, Cagnin (2014, p. 64) nos induz à reflexão de que a “imagem, como elemento de um código ou sistemas de signos, *parece* (grifo nosso) que fica tão somente na representação de seres concretos”. Continua seu discurso com a seguinte provocação: “teria ela possibilidades de representar conceitos abstratos, ações, circunstâncias, causa, efeito e outros sentidos mais?”.

Mediante tal indagação proposta pelo autor, observemos um dos quadrinhos que compõem uma das tiras da turma do Xaxado, retirada da mediação didática aplicada à turma 701, bem como sua análise em relação aos aspectos contextuais, com base em Thibault-Laulan (1971).



Figura 23 – Quadrinho do Xaxado. Fonte: Turma do Xaxado, v. 3. Salvador: Ed. e Estúdio Cedraz, 2003 (adaptação)

Podemos observar que o *contexto intraicônico*, com foco na personagem central da tira, traz à luz que se trata de uma mulher, vestida com uma roupa verde (provavelmente um vestido); possui lenço vermelho na cabeça, cabelos pretos e pele morena; está descalça e também possui um balde sobre a cabeça e uma criança no braço esquerdo. Em relação ao *contexto intericônico*, esse nos induz a refletir que essa mulher provavelmente more em uma região que não disponha de água com fatura (o que pode ser perceptível também por meio das árvores secas), uma vez que não é de praxe, no contexto urbano, uma mulher carregar água em um balde na cabeça. Em referência ao *contexto extraicônico*, o qual é dependente do repertório individual do leitor, podemos deduzir (dentre outros elementos) que essa mulher possa pertencer à classe de menor prestígio da sociedade, uma vez que sua vestimenta é simples e ela não está calçada nem mesmo com um chinelo a fim de se locomover.

Por conseguinte, Cagnin salienta que “deve-se acrescentar a essa necessidade de contextos na decodificação de imagens o fato de que nem tudo que está desenhado é visto. A capacidade de ver é dada pelo maior ou menor desenvolvimento das atividades organizacionais, do aprendizado de cada um” (CAGNIN, 2014, p. 65).

De acordo com a análise do quadrinho da tira da Turma do Xaxado, afirmamos que é possível sim que uma imagem represente conceitos abstratos, conforme Cagnin nos indaga anteriormente, visto a multiplicidade de deduções (como a região que a personagem habita e até mesmo sua condição social) que surgem a partir de meras imagens (nada inocentes) inseridas no quadrinho da tira.

3.1.4 A denotação e a conotação

No processo de leitura e de entendimento de uma imagem, é complexo identificar as etapas cronológicas de decodificação da mensagem na proporção em que os olhos correm os espaços icônicos, uma vez que essas etapas são separadas umas das outras por instantes não definidos.

Cagnin (2014, p. 71) aponta que uma *ordem cronológica* pode ser a base para a atribuição de significados à imagem e indica que essa mesma ordem pode indicar os níveis em que se processa a leitura de uma figura:

* *Identificação* ou *configuração* – refere-se à organização da percepção. Nessa etapa, os elementos como os traços, os pontos e as massas são observados e compreendidos como sendo, de fato, uma imagem.

* *Representação* – relaciona-se à identificação genérica. A imagem visualizada é remetida a um objeto conhecido, uma vez que os desenhos, nos gêneros textuais quadrinísticos HQ e tira, sempre representam seres e objetos de fácil identificação. Esse é o significado *denotativo*.

* *Significado conotativo* – é aquele revestido de todos os significados dependentes essencialmente do repertório do leitor, dos seus conhecimentos prévios e em relação às circunstâncias do momento de leitura.

* *Simbolização* – é um signo convencional, conforme abordado anteriormente no tópico *O estudo da imagem*. Nesse aspecto, conforme aponta Cagnin (2014, p.71), “o significado denotativo e o conotativo são transpostos para outra esfera de referência; o contexto global funciona com maior intensidade; a figura ou fato representado passa a significar um segundo referente”. De forma a ilustrar a simbolização e em referência à pesquisa produzida, há o exemplo do *Tio Patinhas*, visto como símbolo do capitalismo e da avareza.

Em síntese, em todas as fases de entendimento de uma imagem, os diversos contextos apresentados anteriormente – *intraicônico*, *intericônico* e *extraicônico* – atuam por meio de intensidades diversas. É perceptível mais o *intracontexto* em referência aos traços das figuras; o *intercontexto* na relação de uma imagem à outra; e o *extracontexto* cultural e global na interpretação geral da história apresentada.

3.1.5 O tempo narrativo

Em se tratando dos elementos constituintes das HQs e das tiras, a noção de tempo é um quesito de extrema relevância às narrativas dos quadrinhos, uma vez que os acontecimentos precisam estar encadeados numa relação lógica temporal (de imagens e de palavras) a fim de gerar sentido para a produção de uma interpretação coerente.

Consoante Cagnin,

o tempo enquanto sequência de um antes e um depois não pode ser obtido com uma só imagem. Isso em termos absolutos. Relativamente, talvez. A representação de seres dotados de vida, de movimento, sempre fixa um momento realizado da ação. Tal imagem, embora única, pode sugerir os tempos passado e futuro da ação. Este caso se dá nas historinhas de um só quadro e sempre nas sequências em que a justaposição dos quadrinhos mais significativos dos momentos da ação sugerem o movimento, mesmo com eclipse daqueles momentos entre os quadrinhos (CAGNIN, 2014, p. 72).

De forma a respaldar o pensamento exposto do autor, na tira subsequente da Turma do Xaxado, retirada da mediação didática aplicada à turma 701, é perceptível o elemento *tempo narrativo* de forma clara e inserido numa relação lógica de acontecimentos.



Figura 24 – Tira utilizada na mediação didática proposta – acervo da autora

A tira em questão é composta apenas por uma vinheta e por esse fato, a leitura das imagens e das falas necessitam de serem efetuadas de forma mais cautelosa, uma vez que, por existirem muitos elementos contidos no mesmo quadrinho, é viável que várias leituras (com ordem diversificada de acontecimentos) sejam produzidas e que alguma delas possa gerar dificuldade de entendimento ao aluno. Em relação à ordem lógica dos acontecimentos, é perceptível que a primeira ação na narrativa é a de que a personagem Saci distribuiu um presente (caixas que contêm, na verdade, pegadinhas) para três personagens, com exceção da personagem Xaxado, a qual é emissora de uma das falas e que atua como um expectador da ação do Saci em relação às outras personagens. Contudo, uma indagação surge: para qual personagem o Saci entregou o “presente” primeiro? De fato, três análises, as quais não geram prejuízo de entendimento do sentido global da história, são admissíveis: ou o Saci pode ter entregado o primeiro presente para a personagem da esquerda, depois para o personagem do centro e por fim para menina; ou, pelo fato dele se locomover de forma rápida e girando – conforme o *índice* de giro aponta – ele pode ter entregado o presente primeiro para a menina, depois para os demais personagens; ou ainda o Saci pode ter entregado o primeiro presente para o personagem central, depois para o da esquerda e por fim para a menina. No mais, a tira aponta, precisamente, que Xaxado não recebeu nenhum “presente” e sua fala é produzida apenas depois que todos os personagens já haviam desembulhado suas caixas.

Uma outra observação relevante em relação ao tempo narrativo, de acordo com Cagnin (2014), diz respeito ao quesito *tempo astronômico*, o qual se refere à divisão do dia em que toda a história (no caso de uma tira composta por apenas um quadrinho, como a da Turma do Xaxado

analisada anteriormente) ou em que as cenas ocorrem (como no caso de tiras ou de HQs com mais de um quadrinho). Na tira da Turma do Xaxado, é nítido que o tempo astronômico em que ocorrem os fatos é o dia, representado pelo *índice* cor azul claro, o que indica que a história ou se passa de manhã ou se passa à tarde.

Por fim, o *tempo meteorológico*, outra categoria pertinente no tempo narrativo, é evidenciado por meio de figuras específicas, tais como a figura de neve caindo ou é percebido até mesmo pela própria vestimenta das personagens, como por exemplo o fato da menina da Turma do Xaxado estar trajando um vestido, *índice* que nos conduz à interpretação de que o tempo é o de calor.

3.1.6 Multimodalidade e multiletramentos

Ao fazermos menção aos gêneros textuais quadrinísticos história em quadrinhos e tira, imediatamente nos é imposta uma reflexão acerca de uma multiplicidade de linguagens, uma vez que as imagens utilizadas nesses gêneros são compostas de cores, formatos, perspectivas; há a organização da diagramação e a disposição das imagens inseridas nos quadrinhos dos gêneros; existe diversidade acerca dos formatos dos balões, em que cada tipo corresponde a uma determinada ação distinta – como pensar, falar, sussurrar, gritar – recursos somados (ou não, como no caso de HQ e de tiras sem palavras) de forma interativa à linguagem verbal, composta também pelo recurso expressivo das onomatopeias e dos símbolos convencionados (como no caso de xingamento e da ação de dormir).

A esse contexto de multiplicidade de linguagens, estão relacionados outros dois conceitos: *multimodalidade* e *multiletramentos*, que de acordo com Rojo:

a multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos exige multiletramentos, ou seja, são textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO 2012, p. 19).

Em se tratando ao início dos estudos com relação à *multimodalidade*, eles foram desenvolvidos dentro da Semiótica Social, cuja área de estudo tem como premissa que a língua é entendida como parte de um contexto sociocultural em que a cultura é entendida como o resultado de um sistema de construção social. Por conseguinte, a língua deve ser estudada em conjunto com outros modos de representação que auxiliam na constituição de uma mensagem

e a condição básica para que se possa compreender um texto multimodal é a interpretação das distintas semioses (linguagens) que estão subjacentes a esse tipo de texto.

Conforme apontam Dionísio (2014) e Vieira (2007), entre outros pesquisadores da área, é necessário considerar que todos os elementos componentes dos textos multimodais são relevantes no processo de leitura assim como no de atribuição de sentido. Há de se ressaltar que a multimodalidade é um elemento peculiar tanto do texto escrito quanto do texto oral, pois de acordo com Dionísio:

[...] os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Para tanto, Vieira (2007, p. 54) destaca que o texto multimodal possui espaço cada vez mais expressivo nas práticas sociais atuais e “nessa perspectiva, é impossível interpretar os modos semióticos prestando atenção somente na língua escrita ou oral, pois um texto deve ser lido em conjunção com todos os elementos semióticos dessa produção”.

Dado o fato de os textos multimodais estarem cada vez mais inseridos na vida cotidiana das pessoas, quer seja por meio do anúncio publicitário do *outdoor* que persuade o leitor para a compra quer seja por meio dos memes (geralmente) humorísticos veiculados nas redes sociais do meio tecnológico, o aluno-leitor deve familiarizar-se com a multimodalidade e construir um aparato crítico para manipular essas novas características do texto. Com efeito, o discente necessita de estar preparado para interpretar as imagens com as quais interage, uma vez que ele vive em um mundo marcado pelos elementos visuais.

É de fácil compreensão e percepção que estamos sempre interagindo por meio de textos multimodais, contudo nosso foco de atenção e reflexão são os gêneros textuais quadrinísticos história em quadrinhos e tira, textos que, correntemente, agregam imagem e palavra em suas composições. Assim sendo, esses dois gêneros são considerados textos multimodais, conforme podemos observar na tira cômica da turma do Xaxado e na história em quadrinhos do personagem Chico Bento subsequentes.



Figura 25 – Tira da Turma do Xaxado. Fonte: <https://arquivopublicos.files.wordpress.com/2013/08/2013-08-14-xaxado-a-cedraz.jpg>





Figura 26 – HQ do Papa-Capim. Fonte: ALMANAQUE DO CASCÃO. São Paulo: Panini Brasil, n. 20, março de 2010.

Em ambas as histórias, cujos personagens estão inseridos na mediação didática produzida para aplicação na turma pesquisada, o primeiro aspecto que chama a atenção, ao nos depararmos com os textos, é a presença da multimodalidade, característica perceptível também em outros gêneros de revistas físicas e digitais circulantes na sociedade hodierna. Essa multimodalidade se dá por meio da presença de imagens coloridas – relacionadas, de forma distinta, aos contextos de pluralidade cultural em que as histórias estão introduzidas, como o nordestino e o da mata – bem como de sua diagramação, das letras diferenciadas e pelos formatos e cores dos balões de fala.

Em referência ao conceito de *multiletramento*, Rojo (2012) aponta que para ele existir são necessárias novas ferramentas além da tecnologia da escrita manual (papel, caneta, lápis etc.) e impressa (tipografia, imprensa): áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e

diagramação, além de serem carecidas de novas práticas de produção (englobando diversas ferramentas) e também de análise crítica como receptor. Ainda conforme acrescenta Rojo:

em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação de textos ou no sentido da diversidade de linguagem que os constituem –, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos; mais do que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 22-23).

Uma característica de extrema relevância é que os novos textos (hipertextos circulantes na internet) e multiletramentos possuam caráter interativo em vários níveis, tais como na compsição de suas interfaces, nas ferramentas utilizadas para a produção dos textos, nos locais em rede, nas redes sociais (diversidade de interlocutores), dentre outros. Podemos comprovar o caráter de interação inerente aos multiletramentos com a última etapa da mediação didática proposta à turma 701, cujo foco da tarefa foi a de produção de um gênero quadrinístico – HQ ou tira (por meio do *software* Word e com imagens retiradas da *web*) – para ser publicado no suporte *blog*, criado para abarcar as atividades produzidas pela turma. Como exemplo de produção, a qual será analisada posteriormente, no capítulo de mediação didática, segue:

DIGA NÃO AO PRECONCEITO!

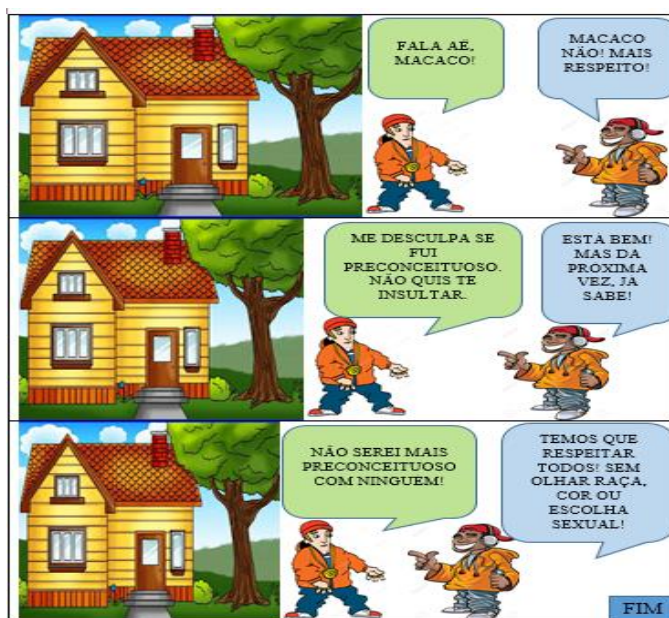


Figura 27 – Produção textual do grupo sobre “negros”. Fonte: arquivo da autora

Ademais, nas perspectivas da multimodalidade e dos multiletramentos, inseridas no contexto diário de vida dos discentes, haja vista o uso intenso da internet, o professor precisa enfrentar o desafio de prepará-los para ler imagens de forma coerente, com todas as suas particularidades, a fim de combinar essas informações ao texto verbal (quando esse houver), de forma a construir um sentido completo para a leitura multimodal, a qual muitas vezes, requer multiletramentos.

Infelizmente a escola, de forma geral, se restringe ao texto impresso (com ênfase na palavra) e não prepara o aluno, de forma adequada, para a leitura de textos em diferentes mídias e suportes. Faz-se, portanto, imprescindível que a escola proporcione o contato dos alunos com os diferentes gêneros, sejam impressos, sejam digitais.

Mediante a constatação da importância de saber ler e de interpretar uma imagem, o próximo capítulo versará a respeito de como ocorre o processo de leitura no desenvolvimento da interpretação nos gêneros textuais quadrinísticos HQ e tira.

4 O PROCESSO DE LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA INTERPRETAÇÃO

4.1 A Teoria dos Esquemas como suporte para a produção de inferências

O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através da experiência, classificação, memória e reconhecimentos incessantes. (O. Sacks, Um antropólogo em Marte)

O entendimento de um texto, seja ele verbal, não verbal ou multimodal, dá-se por meio da relação entre os dados fragmentados do texto com os conhecimentos já construídos e vivenciados acerca do mundo do qual somos parte integrante. “Todo texto pressupõe essa visão de mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas a compreensão não é possível”, segundo Leffa (1996, p. 25).

A esse *conhecimento prévio* é atribuído o nome de *esquemas*, cujo precursor de sua teoria é Sir Frederic Charles Bartlett (1886-1969), professor emérito de psicologia experimental da universidade de Cambridge, Inglaterra. O pressuposto básico da *Teoria dos Esquemas* é a necessidade de que o leitor possua dentro de si uma representação de mundo, a fim de dispor de condições de assimilar o mundo. Na acepção geral da teoria, “nada surge do nada, tudo se transforma do que já existe dentro do indivíduo” (LEFFA, 1996, p. 26).

Leffa traz à baila as seguintes considerações

O pressuposto teórico de que para aprender algo o indivíduo precisa contribuir com algo, ou seja, de que a aprendizagem não vem apenas de fora, de quem sabe mais ou tem mais autoridade, mas vem também de dentro, é a base subjacente à teoria dos esquemas, e tem uma longa tradição na história do pensamento ocidental – desde Platão, para quem a aprendizagem é a recordação do que sabemos, até Chomsky, para quem a pessoa nasce com a capacidade inata de adquirir a linguagem. A teoria de esquemas acrescenta sobre essa base teórica geral a premissa específica de que a aprendizagem, e ainda mais especificamente a compreensão, são produtos da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade (LEFFA, 1996, p.26).

Em relação às experiências produzidas e analisadas por Bartlett, o teórico descreve no livro *Remembering* (1932) uma série com vários experimentos divididos em três categorias: experimentos com o uso de *gravuras*, experimentos com *borrões de tinta* e experimentos com *textos verbais*.

Como a presente pesquisa apresenta o foco direcionado ao estudo da linguagem não verbal dos *gêneros textuais quadrinísticos HQ e tira*, atemo-nos ao exemplo de um dos experimentos de Bartlett sobre gravura.

O exemplo de experimentação com imagem demonstrou que, quando elas eram ambíguas, os sujeitos as reproduziam de acordo com o próprio entendimento e percepção a respeito delas, e não de acordo como as figuras estavam dispostas objetivamente no papel. Segundo Bartlett, o que os indivíduos diziam ter depreendido eram *inferências*¹² feitas a partir da realidade, conforme se pode checar na imagem seguinte, retirada do livro *Aspectos da leitura*, de Vilson Leffa (1996):



Figura 28 – Imagens inferidas

A análise proposta por Bartlett é a de que as interpretações diversificadas refletem a variedade de experiências subjetivas dos indivíduos, como se pode observar na figura anterior, em que um mesmo desenho pode representar diversos objetos para cada pessoa conforme os contextos fornecidos a elas. No caso da palavra “Teoria”, o contexto fornecido para o leitor é restrito apenas à letra T.

De fato, a experiência subjetiva é a base para a percepção de mundo e não o dado objetivo, uma vez que, segundo Bartlett (1961, p. 46), conforme citado por Leffa (1996, p. 33), “o dado apresentado precisa ser ativamente conectado a alguma coisa antes de ser assimilado”.

Retomando o conceito de *esquemas*, eles são compostos por estruturas abstratas, produzidas pelo leitor de forma a representar a sua teoria do mundo, como o fato de que na interação entre mundo e sujeitos, esses vão percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns a outras.

¹² As inferências são processos cognitivos que contribuem muito para a construção do sentido do texto pelo fato de levarem o leitor (ou o ouvinte), a partir das informações textuais explicitamente veiculadas e do contexto, a construir novas representações semânticas. (ELIAS, MARQUESI, PAULIUKONIS, *et. al.*, 2017, p. 148).

As *variáveis* são os elementos constitutivos dos esquemas, contudo uma variável, sozinha, frequentemente não é capaz de configurar um esquema, como por exemplo o fato de uma personagem em uma HQ estar descalça não implica, diretamente, que ela seja de uma classe social inferior na sociedade. O que caracteriza um esquema definido é um determinado conjunto de variáveis, em que cada uma pode ser mais ou menos necessária para determinar um tipo de esquema. Há de se levar em consideração, três tipos de variáveis, de acordo com Leffa (1996, p. 35): a *obrigatória*, a *provável* e a *opcional*.

De forma a ilustrar essas três variáveis no contexto da pesquisa em questão, citamos o exemplo de uma história em quadrinhos que possui, *obrigatoriamente*, imagens, contudo é *provável* que também possua texto (s) verbal (is), sem, de fato, serem obrigatórios. Em algumas HQs pode inexistir a presença de balões de falas (os quais podemos considerar, em alguns casos, como opcionais), sendo essas direcionadas às personagens apenas por meio de apêndices.

Um esquema faz parte de uma rede que se entrelaça a outros esquemas e essa relação se dá em todas as direções, não somente de forma hierárquica de importância. Quando pensamos, por exemplo, na personagem Papa-Capim, evidenciada em umas das HQs da mediação didática, refletimos acerca de vários elementos que estão contidos nas narrativas dessa personagem: os elementos da natureza, aspectos da etnia indígena, costumes dos índios, formação do povo brasileiro, hierarquia em uma aldeia, dentre muitos outros elementos. Contudo, se precisarmos abordar apenas o assunto “etnias”, em relação à sua visibilidade nas histórias em quadrinhos, o Papa-Capim (até então em posição superior na hierarquia do esquema) pode ser apenas um componente opcional, que estará subordinado ao esquema geral “etnias”. No mais, o passo de maior relevância para a compreensão do texto é o acionamento do esquema geral pelo leitor, uma vez que, sem mobilizar o esquema adequado, ele não poderá identificar as informações principais e secundárias em um texto, seja ele verbal, não verbal ou multimodal.

Em conformidade com Leffa,

os esquemas acionados pelo leitor orientam suas inferências. [...] Sem o acionamento de um esquema, a compreensão não é possível. Ao iniciar a leitura de um texto, a primeira coisa que o leitor normalmente faz é vasculhar a memória em busca de um esquema onde ele possa fixar as informações do texto. Quando isso não é possível, o leitor fica perdido: (a) não sabe que interpretação atribuir às palavras; (b) não consegue resumir o texto; (c) não sabe o que é mais ou menos importante. É obrigado a suspender temporariamente a compreensão e tentar guardar indiscriminadamente todos os dados que vêm do texto. Persistindo a impossibilidade de acionar um esquema, a tentativa de leitura torna-se penosa e o colapso da compreensão é inevitável (LEFFA, 1996, p. 38).

Como exemplo da importância do acionamento de esquema já existente para a produção de interpretação, retomemos a tira da turma do Xaxado aplicada na mediação didática:



Figura 29 – Tira utilizada na mediação didática proposta – acervo da autora

Para o entendimento adequado dessa tira, é importante que o aluno ative o esquema que já dispõe acerca de duas personagens pertencentes à nossa cultura: o Papai Noel (embora a lenda possua origem europeia, as crianças do Brasil costumam realizar pedidos a ele) e o Saci Pererê, os quais dispõem, obviamente, de distintas características físicas e comportamentais. A partir dessa ativação, acrescida da fala da personagem Xaxado, a interpretação coerente conduzirá o discente à compreensão de que, de fato, não era o Papai Noel quem distribuíra os “presentes”, uma vez que ele não tem costume de fazer travessuras com as crianças, mas o Saci Pererê sim.

No mais, um texto apresenta apenas uma parte das informações que são imprescindíveis ao entendimento e essas informações, inerentes aos textos, acionam outros dados provenientes de toda a vivência anterior do leitor. À proporção que os dados do leitor complementam as lacunas deixadas pelo texto, ocorre a construção de sentido. Portanto, com a Teoria dos Esquemas, a leitura significa o resultado da interação cabível que se dá entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor.

4.2 A metacognição

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental é deveras conduzir os alunos à produção de uma leitura proficiente. Esse revés não se resume exclusivamente ao texto verbal, mas de igual forma ao texto multimodal, cuja presença é intensa e constante no cotidiano dos nossos discentes por meio de diversos gêneros textuais inseridos

nos livros didáticos e também é fato constatado pelo advento da Internet e suas redes sociais, recheadas por imagens que requerem uma leitura atenta e profícua.

O *processo de leitura* (extremamente complexo por ocorrer na mente do leitor e improvável de ser observado no seu exterior) não envolve apenas a ativação de esquemas que aguçam conhecimentos prévios fundamentais para que o aluno tenha condições de produzir entendimento do que se lê (palavra ou imagem), mas o papel do discente também se estende ao desenvolvimento da habilidade de leitura.

Dois variáveis são imprescindíveis ao se pensar no ensino de leitura, conforme assevera Ribeiro (2016, p. 313-314), são elas:

* *Processos cognitivos* são aqueles associados ao aprendizado e referentes a todo comportamento inconsciente / automático do leitor ao ler um texto. O fato da leitura de uma tira ou de uma HQ ser produzida de forma ligeira e fácil, concentrada no conteúdo transmitido pelas imagens, com apoio da linguagem verbal, é uma *atividade cognitiva*.

* *Processos metacognitivos* são aqueles responsáveis pela coordenação das aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura e compreensão de textos. São consideradas atividades conscientes o estabelecimento de objetivos para a leitura; reflexão sobre o que se lê – palavra ou imagem –; formulação de inferências sobre o texto; a constatação de que houve um problema no entendimento de um quadrinho de uma HQ e de que uma correção no rumo da leitura carece de ser efetuada para recuperar o texto, dentre muitas outras.

Conforme declaram Jou & Sperb,

Flavell e Wellman (1977) foram os primeiros autores a considerar a metacognição como uma área específica de pesquisa. Tulving (1996), no entanto, cita a tese de Hart (1965), sobre *feeling of knowing* (sentimento de saber), como a primeira tentativa de diferenciar cognição de metacognição, ou seja, de diferenciar cognição da cognição além da cognição. O sentimento de saber, é, então, produto da função metacognitiva (JOU & SPERB, 2006, p.178).

Em complemento à declaração anterior, Leffa ainda acrescenta que

a metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA, 1996, p. 46).

Flavell (1987 *apud* JOU & SPERB 2006), destaca três variáveis subjacentes ao conhecimento metacognitivo:

* *Variáveis de pessoa.* São referentes aos conhecimentos adquiridos pela experiência ao longo da vida dos indivíduos, são eles: aspectos da cognição humana (universais); habilidades e motivações dos outros (interindividuais) e acerca das motivações e habilidades próprias (intra-individuais).

* *Variáveis de tarefa.* Estão relacionadas ao conhecimento que os sujeitos alcançaram sobre como manipular as informações. Essa variável permite avaliar as tarefas e organizar-se para o efetivo cumprimento dessas. Por exemplo, um aluno sabe que uma história em quadrinhos com personagens familiares (que possuem características psicológicas e físicas já apreendidas ao longo dos anos escolares ou no contexto familiar) exigem menos esforço atencional do que histórias com personagens não / tão familiares ao cotidiano dos alunos.

* *Variáveis de estratégia.* Em associação a essas, o autor provoca a distinção entre as *estratégias cognitivas* e as *estratégias metacognitivas*; sendo as primeiras referentes ao resultado de uma tarefa e as segundas à eficiência desse resultado. Por exemplo, para ler uma tira, lê-se da esquerda para a direita – essa é uma *estratégia cognitiva*. Repetir a leitura porque não se entendeu a imagem de uma determinada personagem de um quadrinho condiz à *estratégia metacognitiva*.

A *metacognição*, conforme aponta Flavell, é um aspecto relevante não só para a leitura, mas também para a aprendizagem em geral, uma vez que

[...] refere-se ao conhecimento que se tem dos próprios processos ou produtos cognitivos e tudo que se relaciona a eles, ex.: propriedades pertinentes à aprendizagem de informações ou dados. Por exemplo, estou envolvido num processo de metacognição (metamemória, metaprendizagem, metalinguagem, metatenção, etc.), quando percebo que estou tendo mais dificuldade em aprender A do que B; se me dou conta de que preciso examinar algo mais atentamente antes de aceitá-lo como um fato; se me ocorre de que devo fazer um escrutínio de cada alternativa num teste de múltipla escolha antes de me decidir sobre a melhor resposta; se sinto a necessidade de anotar D para não esquecer; (...). Metacognição refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e consequente controle e orquestração desses processos em relação aos dados ou objetos cognitivos a que se referem, geralmente a serviço de uma meta ou objetivo concreto (FLAVELL 1976, p. 232, *apud* LEFFA 1996, p. 47-48).

Outrossim, o comportamento metacognitivo do leitor implica a reflexão não em relação ao conteúdo textual, mas como ocorre o processo de compreensão do que foi lido, pois de acordo com Leffa (1996, p.45), “a capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias de leitura”, tópico seguinte a ser abordado. No mais, afirmamos que por meio de práticas consistentes de leitura e de escrita, com textos que

sejam significativos aos alunos, provocando neles a reflexão e também o levantamento de hipóteses sobre o que se lê (ou por meio de imagens, palavras ou por ambas as linguagens), com o professor sendo o mediador dessa reflexão, é que se conseguem alunos-leitores eficientes nos mais diversos gêneros textuais circulantes na sociedade.

4.3 As estratégias de leitura

Partindo do pressuposto de que o processo de leitura se compõe da junção da *interação* entre texto e leitor, de acordo com Solé (1998, p. 24), “para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão”.

Contudo, antes de abordarmos as estratégias de leitura, explicitadas mais à frente, uma pergunta se faz de inteira relevância e carece de resposta: por qual motivo se aprende a ler?

De fato, ao escolher abordar a temática da *pluralidade cultural* na pesquisa por meio dos gêneros textuais quadrinísticos HQ e tira, o objetivo primordial do estudo é o de provocar reflexão/aprendizado nos alunos sobre alguns dos aspectos que envolvem a diversidade cultural inerente ao povo brasileiro.

Solé (1998, p.44), assim como também concordamos, assegura que o objetivo de *ler* é o de *aprender algo*. Em relação ao ato de aprender, Solé acrescenta ainda que, na explicação construtivista proposta por Coll (1990) e de acordo com Ausubel (1963), “aprender algo equivale a formar uma representação [...] daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão [...]”. Ou seja, a leitura para ser produtiva requer estar imbricada em uma *aprendizagem significativa* (AUSUBEL, 1963 *apud* SOLÉ 1998).

Para exemplificar as afirmações anteriores, quando o aluno se depara com os textos da mediação didática, cujas temáticas giram em torno da *pluralidade cultural* – questões sobre etnias, ambientes característicos de determinados grupos da sociedade, como exemplos – o objetivo principal das leituras dos *gêneros textuais quadrinísticos histórias em quadrinhos e tiras* será o de conduzir o discente à reflexão e mais aprendizado acerca de aspectos sobre questões culturais. Para tanto, o processo de leitura produzido pelos alunos constará de alguns passos iniciais pertinentes: em primeiro lugar, revê-se o que já se sabe acerca dos *gêneros textuais quadrinísticos HQ e tira* (formato, tipo, tipo de linguagem inserida), bem como há a ativação dos conhecimentos prévios sobre os personagens e as temáticas da pluralidade abordadas nos textos. Contudo, é de se esperar que os conhecimentos prévios que os alunos já

possuem não se ajustem exatamente aos conteúdos das narrativas, uma vez que os textos escolhidos para a reflexão são de personagens como Tio Patinhas, Papa-Capim, Turma do Bermudão e Turma do Xaxado, personagens que não fazem parte tão corriqueiramente do cotidiano de leitura dos alunos da turma 701 (daí a motivação para se trabalhar com elas); e mais, a escolha dos personagens se deu justamente com o propósito de que possam proporcionar o acréscimo de novas informações às que os alunos já possuem. Pois, de acordo com o que afirma Solé (1998, p. 45), o conhecimento anterior sofreu uma reorganização, tornando-se mais completo e mais complexo, o que resultará na relação a novos conceitos, ou seja, a partir dessa relação, podemos dizer que houve aprendizado. Em contrapartida, se os textos propostos na mediação não contiverem nenhuma informação nova aos esquemas prévios, não haverá aprendizado.

Retomando o aspecto das estratégias de leitura, objetivo do presente tópico, Solé (1998, p. 68) atesta que, por conta da tradição psicopedagógica, parece ser necessário posicionar o termo *estratégias de leitura* com relação a *procedimentos*, corroborado por Coll, uma vez que “Um *procedimento* – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, 1987, p. 89 *apud* SOLÉ, 1998). Valls ainda complementa o termo *estratégias de leitura*, frisando que

“a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” (VALLS, 1990, *apud* SOLÉ, 1998, p. 69).

No entanto, Solé (1998, p. 69) chama ainda a atenção para o fato de que uma estratégia não detalha tampouco prescreve totalmente o curso de uma ação e a autora, em comum ideia a Valls (1990), apresenta a concepção de que as estratégias estão localizadas no extremo de um contínuo, tal qual polo contrário abarca os procedimentos mais específicos, os quais, pelo fato de serem realizados de forma automática, não exigem o controle e o planejamento prévios que são inerentes às estratégias.

Em relação aos estudos de perspectiva cognitivista/construtivista da leitura, a compreensão do que se lê possui três condições, de acordo com Palincar e Brown (1984, *apud* SOLÉ 1998, p. 70-71):

1) *Clareza e coerência* do conteúdo dos textos, familiaridade ou conhecimento sobre a estrutura composicional e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna. Esses

aspectos não são condições inseridas apenas nos textos verbais, mas também nos textos não verbais/multimodais, como no caso dos gêneros textuais quadrinísticos explorados no estudo em questão.

2) Grau em que o *conhecimento prévio* do leitor seja relevante para o conteúdo do texto. Em relação a esse aspecto, podemos citar o fato de que se o aluno possui uma certa familiaridade em relação ao conteúdo a ser explorado nos gêneros textuais quadrinísticos com os quais ele precisará de interagir, a atribuição de significado ao que for lido (palavra, imagem ou uma a complementar a outra) ocorrerá de forma satisfatória.

3) As *estratégias*, empregadas de forma inconsciente pelos leitores experientes, e das quais eles se utilizam para aprofundar a compreensão e a lembrança do que se lê, bem como para identificar e contrabalançar os possíveis erros ou falhas de entendimento. O principal motivo para o qual se ensina as estratégias é o de formar alunos-leitores autônomos e proficientes que sejam capazes de aprender a partir dos diversos gêneros de textos circulantes na sociedade em geral. Tanto para o contexto escolar quanto para fora dele, se faz de suma importância entender que o que se quer não são alunos que detenham e decorem grandes repertórios de estratégias, todavia que saibam utilizá-las, de forma adequada, para obterem compreensão do texto.

Palincar e Brown (1984 *apud* SOLÉ, 1998, p. 73) sugerem que as atividades cognitivas devem ser estimuladas atendendo às seguintes estratégias postuladas por Solé (1998, p.73-74):

1) *Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura*, como por exemplo responder aos questionamentos: “O que tenho que ler? Com qual objetivo tenho que ler esse texto?”.

2) *Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão*: “O que sei sobre o conteúdo abordado no texto? Que outras informações prévias podem me ajudar na compreensão – de qual gênero se trata, qual é o tipo de texto, quem é tal personagem e o que sei sobre ela...?”.

3) *Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial*: “Quais informações são principais (imagens complementadas ou não por palavras) e quais são coadjuvantes para se atingir determinada finalidade de leitura?”.

4) *Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”*. Nesse aspecto, cabe a reflexão de que “O texto tem sentido? Suas ideias possuem coerência? Possui alguma dificuldade que impossibilite a compreensão?”.

5) *Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão, a recapitulação periódica e a autointerrogação*: “Qual informação se pretendia gerar mediante tal imagem? Qual é a ideia principal de tal quadrinho? Posso reconstruir as ideias subjacentes aos quadrinhos dessa tira?”.

6) *Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões*: “Qual poderá ser a conclusão dessa tira cômica? O que significa tal imagem somada à fala de determinada personagem em um determinado quadrinho?”

Embora as estratégias tenham sido bem sinalizadas e explicitadas pelos autores, é cabível que um aluno, ao ler um quadrinho, ou até mesmo uma tira por completo, depare-se com o fato de não entender a mensagem (parcialmente ou totalmente) veiculada. Daí alguns questionamentos revelam-se: como eliminar as interpretações falsas (os erros) em um texto e como preencher as lacunas para se atingir uma compreensão adequada? Com efeito, Solé reconhece que

[...] detectar os erros ou as lacunas de compreensão é apenas um primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura. [...] No entanto, para que um mau leitor deixe de sê-lo, é absolutamente necessário que possa assumir progressivamente o controle do seu próprio processo e que entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo: estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências, etc. para as quais precisa compreender o texto (SOLÉ, 1998, p. 125-126)

Em referência ao trabalho de Collins e Smith (1980, *apud* SOLÉ, 1998, p. 128), esses autores diferenciam os entraves relacionados à compreensão de palavras, de frases, das associações entre as frases e no texto em seus aspectos mais globais. Em se tratando de todos os casos, as lacunas presentes na compreensão podem estar ligadas ao fato do não conhecimento de algum dos elementos mencionados, ou ao fato de o significado produzido pelo aluno-leitor não ser lógico com a interpretação do texto. Ademais, diversas interpretações são prováveis para a palavra, frase ou mesmo um fragmento, e a dificuldade estará justamente em decidir qual é a compreensão mais apropriada. Os contratempos mais comuns, no nível do texto em sua globalidade, são atribuídos à impossibilidade de estabelecimento do tema, da identificação do cerne da mensagem veiculada ou à incapacidade de compreensão sobre como ocorrem determinados fatos.

Algumas ações podem ser realizadas quando o aluno-leitor decide que necessita de entender o texto, conforme Collins e Smith (1980, apud SOLÉ, 1998, p. 129), no entanto os autores afirmam que as estratégias que cortam a leitura só devem ser ensinadas em caso de notável necessidade. A primeira ação que se deve tomar diante de uma incompreensão textual é o fato de que se deve ou não realizar uma ação compensatória. Nessa ação, os objetivos de leitura, a necessidade de compreensão e a própria estrutura textual desempenham um papel primordial. Quando ocorre o fato de uma palavra ou até mesmo uma imagem não parecerem fundamentais para a compreensão do texto, o passo que se toma é o de ignorar tal elemento e continuar lendo. Tal ação, por vezes, dá resultado, porém se esse elemento aparece de forma repetida, não se pode ignorar e se faz necessária uma mudança de estratégia. No processo de ensino de leitura de diferentes gêneros textuais, a prática vai ajudar, paulatinamente, o aluno a entender os diversos textos e promoverá novas informações acerca do tema que o motivou na leitura.

Outra estratégia possível de ser executada é a de arriscar uma interpretação para o que não se entende e ver se ela consistirá em um resultado satisfatório, todavia em algumas ocasiões não se pode arriscar na compreensão, e é importante reler o contexto prévio – a frase, o fragmento, a imagem – para achar os indicadores que permitam atribuir um significado.

Pode ser que nenhuma dessas estratégias dê certo e que o elemento confuso seja imprescindível para a interpretação, então o aluno-leitor deverá se reportar a uma fonte especializada – o professor, o colega, o dicionário – que lhe permita sanar a incerteza. Essa estratégia é sugerida em último lugar, uma vez que é a que mais interrompe o ritmo da leitura. Rer ler cessa o andamento da leitura, mas em menor intensidade do que interrompê-la e questionar a lacuna de entendimento.

No mais, os erros variam de tipo e, efetivamente não cabe “ensacá-los” numa mesma “caixa”. Conforme enfatiza Solé,

ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não compreensão. Torna a ser uma questão de incentivar uma leitura ativa, em que o leitor sabe o que lê e por que o lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão (SOLÉ, 1998, p. 130).

Assim, o trabalho com as estratégias de leitura, unidas às estratégias para a resolução de erros ou de lacunas, precisam fazer parte de uma atividade de leitura significativa, em que situações de ensino de leitura estejam articuladas de forma harmônica e eficaz.

No próximo capítulo, ocupar-nos-emos a respeito da metodologia utilizada para a composição do presente estudo.

5 METODOLOGIA

5.1 O contexto da pesquisa desenvolvida

O universo escolar de aplicação e estudo da dissertação é o Colégio Estadual Boa Vista, fundado em 1983, no município de Barra Mansa, no Sul do Estado do Rio de Janeiro e que atualmente está sob a direção de Angela Maria Bustamante (diretora geral) e Alexson de Oliveira Machado (diretor adjunto).

O Colégio Estadual Boa Vista conta com alunos matriculados que residem nos bairros Boa Vista, São Judas, Jardim Guanabara, Nove de Abril, São Sebastião, Paraíso, Metalúrgico, Vila Principal, Mangueira e km 100. Todos esses bairros formam a Periferia Leste do município de Barra Mansa. O corpo discente é formado, em sua maioria, por filhos de ajudantes, diaristas, padeiros, cobradores de ônibus, motoristas e profissionais da construção civil.

Os turnos de funcionamento da escola são o matutino, com turmas de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II e o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, e o turno noturno, com turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e com o 1º, 2º, 3º e 4º módulos do NEJA.

As missões primordiais da escola, fundamentadas nos *quatro pilares da educação*¹³, estão voltadas para a permanência do aluno e seu sucesso escolar. É pública e notória a necessidade de se reduzir a evasão escolar, a aprovação parcial (dependência), a repetência, bem como fomentar o interesse pela aprendizagem.

Buscando o sucesso escolar dos discentes, a escola também conta com um grupo de visitação (composto de quatro professores e dois funcionários extraclasse) às casas dos discentes, cuja missão é a verificação dos motivos das faltas frequentes, má conduta no ambiente escolar, dentre outros entraves. Na escola há ambientes diversificados que induzem à expansão e ao aprimoramento dos conhecimentos: sala de arte, biblioteca, laboratório de línguas (Inglês e Português), laboratório de Ciências, sala multimeios (com projetor, caixas de som e tela interativa) e laboratório de Informática. Também há o Projeto de Leitura a ser trabalhado por todas as disciplinas tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, de forma interdisciplinar, durante os dois semestres letivos e com tema escolhido, pelos alunos, por meio

¹³ Segundo Delors (2003), “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*”.

de votação, e também o Projeto Matemática 360°, que visa ao estudo lúdico e interativo dos conceitos matemáticos.

A turma escolhida para ser aplicada a pesquisa e a proposta de mediação didática da dissertação é a turma 701 – 7º ano do Ensino Fundamental II, que foi a turma 601 no ano 2017, cuja faixa-etária dos alunos gira em torno de 11 a 15 anos. A classe é constituída por quarenta e um alunos matriculados, contudo apenas trinta e nove alunos participaram do estudo em questão.

O grupo mostrou-se bastante motivado e interessado para o desenvolvimento do trabalho, o que certamente nos motivou no avanço de cada etapa.

5.2 Tipo de pesquisa realizada

O tipo de pesquisa escolhido de forma basilar tanto para a aplicação da diagnose, realizada no ano 2017, quanto para a mediação didática produzida e empregada na mesma turma no ano 2018, refere-se à uma *pesquisa-ação*. Por se tratar de uma pesquisa que envolve sujeitos, ela foi submetida ao Conselho de Ética da universidade, cujo parecer foi dado favorável à execução do estudo, sob o protocolo de nº1.143/18.

Consoante Thiollent,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. [...] Toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. [...] Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação (THIOLLENT, 2011, p. 20-21).

Dado o caráter social desse tipo de pesquisa, os pesquisadores possuem um papel ativo na análise dos empecilhos detectados, no acompanhamento e na avaliação das ações provocadas por meio desses empecilhos. Ademais, a pesquisa-ação pressupõe uma relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada – no nosso caso os alunos da turma 701 – que seja do tipo participativo.

Conforme descreve Thiollent (2011, p. 22-23), há alguns aspectos relevantes e característicos a esse tipo de estratégia metodológica:

a) *Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.* No nosso caso do estudo em questão, a pesquisa-ação seria obviamente impraticável se não fosse a presença do alunado.

b) *Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.* O problema que ora buscamos minimizar é o da dificuldade dos alunos em produzirem interpretação adequada acerca da linguagem não verbal presente nos gêneros textuais quadrinísticos HQ e tira.

c) *O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação.* O problema gerador de nossa pesquisa é o fato de a maioria da turma 601 ter se equivocado em uma questão que tinha a interpretação entre uma fala da personagem Mônica e imagens que refutavam essa mesma fala, ou seja, o problema de entendimento é concreto e não suposto por nós.

d) *O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.*

e) *Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação* – os alunos – sendo mediados pela professora-pesquisadora.

f) *A pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.* Para esse tópico, podemos afirmar que um dos principais objetivos da pesquisa desenvolvida é provocar nos alunos a reflexão acerca do quão diversificado é o Brasil.

Ademais, no próximo tópico veremos, na prática, como a pesquisa-ação começou a ser desenvolvida a partir da atividade diagnóstica aplicada à turma pesquisada no ano 2017.

5.3 Diagnose aplicada à turma 601

A atividade de diagnose produzida e aplicada teve por meta avaliar se os discentes conseguiriam produzir interpretação e inferência acerca das questões propostas, tendo como base a linguagem não verbal inserida nos gêneros textuais quadrinísticos história em quadrinhos e tira. Constituiu-se de oito questões elaboradas pela professora-pesquisadora e foi aplicada à turma 601 (6º ano do Ensino Fundamental II) em setembro de 2017. O tempo despendido para toda a atividade foi de três aulas de cinquenta minutos cada.

As questões foram respondidas por trinta e quatro discentes, cuja faixa etária variava entre onze e treze anos de idade.

Tanto para a diagnose quanto para a mediação didática produzidas e aplicadas, optamos por ter como base uma sequência didática, que consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly,

uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. As sequências didáticas, servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96):

A estrutura de sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

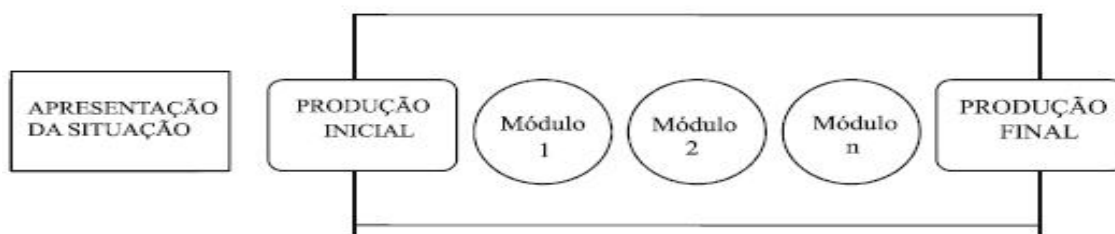


Figura 30 – Esquema da sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.98)

A estrutura da sequência didática produzida para a diagnose da pesquisa em questão seguiu as seguintes etapas:

* *Apresentação da situação* (duração de duas aulas de 50 minutos). Essa etapa foi constituída pela revisão e pela atualização dos conhecimentos prévios que os alunos já possuíam. Foram lembradas as características dos *gêneros textuais quadrinísticos história em quadrinhos e tira*, suas estruturas e a importância da multimodalidade na construção dos sentidos. Também discorremos acerca das características das personagens contidas nas atividades a serem trabalhadas.

* *Produção inicial* (duração de duas aulas de 50 minutos): Após a discussão a respeito dos conceitos abordados na apresentação da situação, as atividades foram entregues aos alunos, e estes, de forma individual, produziram as respostas.

* *Produção final (feedback)*, duração de uma aula de 50 minutos) – após a correção das questões, houve a devolução das folhas aos discentes e conversa sobre os erros e acertos. A discussão na turma foi bastante enriquecedora, a partir de reflexões sobre as respostas marcadas.

Seguem as questões produzidas para a diagnose, bem como suas respectivas análises.

Quadro 2 – Diagnose aplicada à turma 601



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA GERAL DA REGIÃO DO MÉDIO PARAÍBA II
COLÉGIO ESTADUAL BOA VISTA
Rua Miguel Gomes de Souza, nº 99, Boa Vista – Barra Mansa – RJ

Avaliação diagnóstica

Professora: Camila da Conceição Cunha Língua Portuguesa

Aluno (a): _____ 6º ano Nº: _____ Turma: 601

Texto 1 para as questões nº1 e nº2.



Figura 31 – Narrativa da Liz. Fonte: <http://jgdprod-us.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/sites/2/2015/09/daniel-brandao-livro-filha-liz-10.jpg>

Questão 1) Nos quadrinhos 1, 3, 5, 6 e 7 há uma figura que se repete e que possui um significado na história. Qual é essa figura e qual o seu sentido?

- (a) É a figura das palavras que se referem aos gritos do pai da personagem principal da história.
- (b) É a figura da poeira dos passos de Liz e que indica que a personagem está correndo.
- (c) É a figura da sombra de Liz, o que indica que a história se passa apenas durante o dia.
- (d) É a figura da menina Liz que se refere à personagem principal da história.

Questão 2) No último quadrinho, podemos deduzir que o pai de Liz:

- (a) Estava desesperado por não saber onde a filha estava.
- (b) Estava surpreso em saber que a filha é uma ótima corredora.
- (c) Estava sonhando e acordou de repente.
- (d) Estava preocupado se Liz estava muito longe de casa.

Texto 2 para a questão 3.



Figura 32 – Tira do Armandinho. Fonte:

https://vitorvictor.files.wordpress.com/2015/01/10428533_820085061370135_6611189132430391474_n.png

Questão 3) Armandinho, em cada quadrinho da tira, traz uma imagem para exemplificar cada profissão: a Biologia, a Medicina, o Jornalismo e a História. No último quadrinho, Armandinho está segurando uma placa com um coração. Esse desenho demonstra que:

- (a) O personagem ama História.
- (b) Armandinho deseja ter uma história de amor com alguém.
- (c) O personagem ama o sapinho, seu companheiro inseparável e que faz parte de sua história.
- (d) Levanta a bandeira do amor por todas as profissões que gostaria de exercer.

Texto 3 para a questão 4.



Figura 33 – Tira dos Queridos Vizinhos. Fonte: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2015/07/analise-tirinha-preposicao.html>

Questão 4) A imagem do primeiro personagem da direita mostra que:

- (a) Ele segura um monitor e uma CPU de computador, pois achou que ali seria aplicada uma vacina para combater o vírus que causa dependência do Facebook e do WhatsApp.
- (b) O homem entendeu que aquela fila era para ele tomar vacina contra o vírus que o computador causa nas pessoas.
- (c) Ele entendeu errada a placa que diz: “Vacina contra vírus” e levou o seu computador para vacinar contra os vírus que podem danificá-lo.
- (d) O rapaz estava ali para entregar o computador que havia consertado.

Texto 4 para a questão 5.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Figura 34 – Tira do Franjinha. Fonte: <http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/tirinhas-e-hstc3b3ria-em-quadrinhos1.pdf>

Questão 5) No primeiro quadrinho, quem fala que odeia sopa?

- (a) A mãe do Franjinha.
- (b) O caule da árvore.
- (c) O Bidu.
- (d) A árvore.

Texto 5 para as questões 6 e 7.

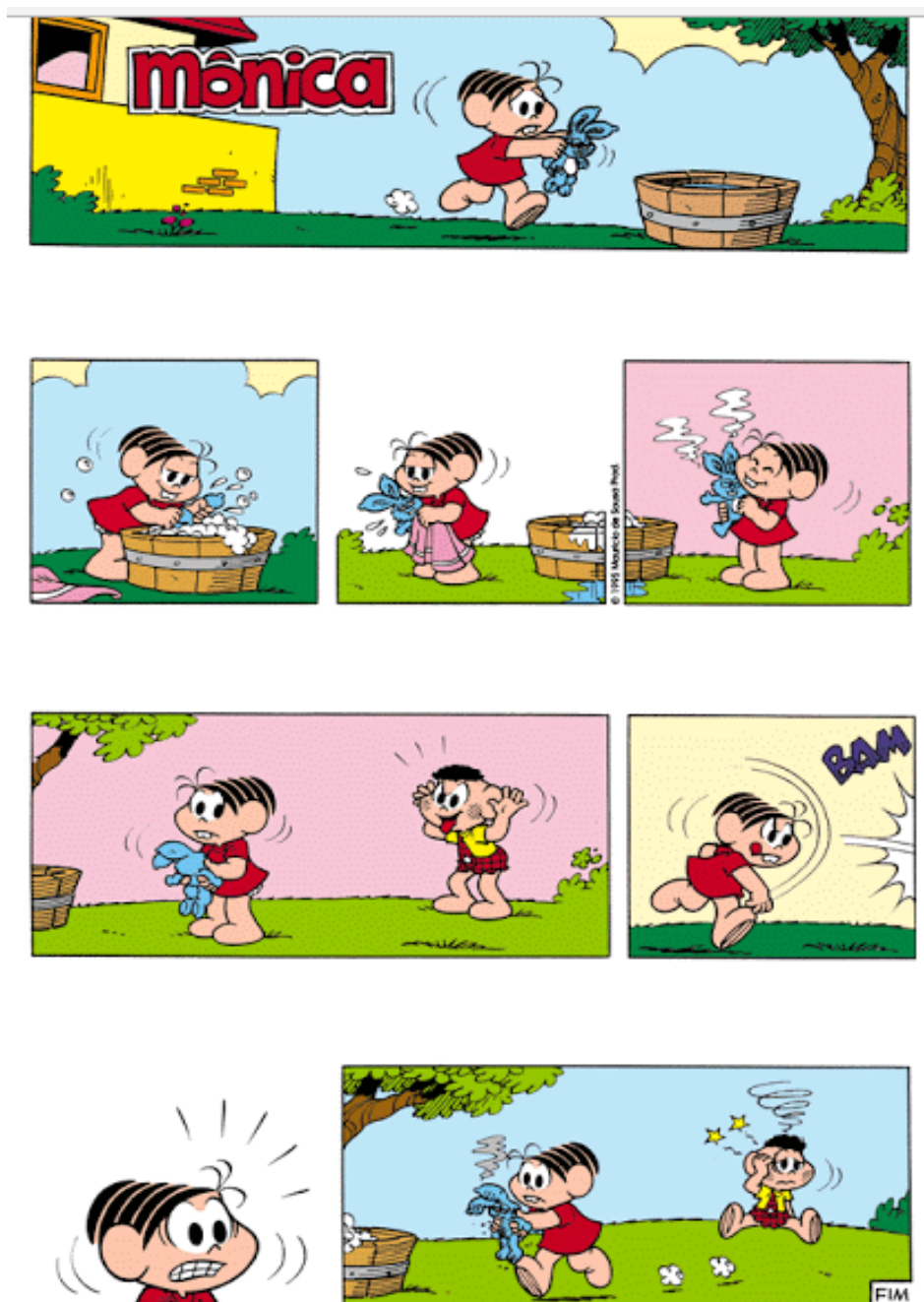


Figura 35 – HQ Mônica. Fonte: <http://diogoprofessor.blogspot.com.br/2012/03/atividade-para-trabalhar-linguagem.html>

Questão 6) A fumacinha que sai do Sansão, no quarto quadrinho, indica que ele:

- (a) Estava cheirando mal.
- (b) Tem um grande amor por sua dona, a Mônica.
- (c) Estava cheirando bem.
- (d) Estava sentindo fome.

Questão 7) No penúltimo quadrinho, a expressão do rosto de Mônica nos leva a crer que ela:

- (a) Ficou preocupada em ter machucado Cascão, por jogar o coelhinho nele.
- (b) Estava com raiva de Cascão, pois ele mostrou língua pra ela.
- (c) Ficou apreensiva em ter jogado o coelhinho no Cascão, o que fez com que sujasse o Sansão.
- (d) Estava com medo de ter matado Cascão com um golpe em sua cabeça.

Texto 6 para a questão 8.

LULUZINHA TEEN



Figura 36 – Tira da Luluzinha. Fonte: <http://wallpaperstmjelt.blogspot.com.br/2012/07/5-novas-tirinhas-luluzinha-teen.html>

Questão 8) As gotinhas de suor no último quadrinho mostram que a menina:

- (a) Está suando, porque está fazendo exercícios físicos.
- (b) Está chorando, pois perdeu 10 quilos.
- (c) Está suando, pois está muito quente.
- (d) Está muito emocionada em ganhar 7 quilos.

De modo a propiciar uma eficiente observação do quantitativo das respostas relacionadas às questões das atividades, agrupamos os dados com suas respectivas análises.

Tabela 1 – Questão 1

Quantidade de acertos	16
Quantidade de erros	18

Análise: Nessa questão, observamos que houve um certo equilíbrio na quantidade de acertos e de erros. Esperava-se que os alunos observassem que a figura repetida na HQ em questão é a da poeira dos passos da personagem Liz, sendo a resposta correta a letra b.

Tabela 2 – Questão 2

Quantidade de acertos	19
Quantidade de erros	15

Análise: Na questão 2, o quantitativo de acertos foi superior ao de erros. Nessa atividade, o desejado era que os discentes, com base no último quadrinho da história, visualizassem que o pai de Liz, na verdade, estava sonhando. A resposta correta para essa questão é, portanto, a letra c.

Tabela 3 – Questão 3

Quantidade de acertos	15
Quantidade de erros	19

Análise: A questão nos trouxe uma disparidade entre a quantidade de acertos e de erros. A pergunta tem como objetivo verificar se o aluno consegue produzir a inferência de que Armandinho, por causa da placa que segura e que contém um coração, possui amor pela área da História. A resposta correta é a letra a.

Tabela 4 – Questão 4

Quantidade de acertos	15
Quantidade de erros	19

Análise: Houve também certa disparidade entre o quantitativo de acertos e erros. Para essa questão, que tem como base o conhecimento prévio dos discentes, a única resposta apropriada é a letra c, a qual mostra que o personagem se equivocou ao levar o computador dele para a fila de vacinação. Embora o computador possa conter vírus, a fila retratada é a de um ambiente relacionado à saúde (talvez um posto médico) e não relacionado a um ambiente de manutenção de computadores, fato confirmado pela imagem do personagem que está tomando a injeção dentro da sala à esquerda.

Tabela 5 – Questão 5

Quantidade de acertos	27
Quantidade de erros	07

Análise: Na questão 5, a quantidade de acertos foi bem superior à de erros, o que demonstra claramente que os discentes, em sua maioria, conseguiram visualizar que a árvore é quem produz a fala de quem odeia sopa. Nessa pergunta, os alunos também precisaram ter como suporte o segundo quadrinho da tira, pois assim conseguiriam descartar as demais possibilidades de respostas referentes aos personagens. A resposta correta é a letra d.

Tabela 6 – Questão 6

Quantidade de acertos	19
Quantidade de erros	15

Análise: Ocorreu na questão 6 um maior número de acertos em relação ao número de erros, indicando que os discentes, na sua maioria, alcançaram a resposta adequada, que é a letra c. Para o êxito na resposta, os alunos deveriam levar em consideração os três quadrinhos anteriores, que mostram a Mônica dando banho no Sansão e conseqüentemente, ele passando a ter um cheiro agradável.

Tabela 7 – Questão 7

Quantidade de acertos	24
Quantidade de erros	10

Análise: Observamos na questão 7 que o número de acertos foi bem superior à quantidade de erros, o que nos leva à conclusão de que os alunos, em sua maioria, chegaram à resposta da letra c. Para a resposta correta, os alunos precisaram levar em consideração (e essa informação é trazida à tona por meio da intertextualidade) que a Mônica, de fato, briga sempre com Cascão e que ele possui um cheiro desagradável, uma vez que não gosta de tomar banho.

Tabela 8 – Questão 8

Quantidade de acertos	26
Quantidade de erros	08

Análise: Nessa última questão da sequência didática proposta, o nível de acertos foi consideravelmente maior do que o de erros. Para a obtenção da resposta adequada, os alunos precisaram ativar o conhecimento prévio de que o ato de malhar gera suor. A resposta apropriada é a letra a.

Mediante as respostas produzidas pelos discentes, constatamos que das oito questões respondidas, três delas apresentaram disparidades de respostas, sendo os acertos ocorridos em menor proporção e as outras cinco questões também apresentaram bastantes erros, porém com menos discrepância em relação às demais.

A partir desses dados, os quais nos levam à confirmação da dificuldade tangível existente nos discentes para a produção de inferências, a compreensão e a interpretação das imagens nos gêneros quadrinísticos histórias em quadrinhos e tiras, houve então a motivação para a produção de uma mediação didática que abordasse a ativação de esquemas, bem como a construção de novos conhecimentos, a fim de gerar interpretação e produção de inferências, a partir da linguagem não verbal contida nas HQs e tiras propostas. Contudo, a temática das narrativas não foi escolhida de forma aleatória (sem assuntos específicos) como na diagnose aplicada, mas versou acerca de aspectos da pluralidade cultural intrínsecos ao Brasil.

No próximo capítulo do presente estudo, passaremos à mediação didática produzida e aplicada na turma 701, bem como a análise e a conclusão dos resultados por ela apresentadas.

6 A MEDIAÇÃO DIDÁTICA

A mediação didática ¹⁴(com base na sequência didática produzida por Dolz, Noverraz e Schneuwly, em 2004) foi elaborada exclusivamente pela professora-pesquisadora e aplicada à turma 701. Todo o processo de aplicação contou com dezesseis aulas de cinquenta minutos cada, as quais ocorreram no quarto bimestre do ano 2018, cujas etapas, bem como suas metodologias, respectivas atividades elaboradas e os resultados obtidos estão descritos de forma subsequente.

6.1 Apresentação da situação

A apresentação da situação foi empreendida na sala denominada multimeios, pelo fato de ela conter projetor, caixa de som e tela de projeção necessários à condução satisfatória da atividade.

Foi utilizado o total de quatro aulas de cinquenta minutos cada, sendo duas aulas realizadas em um dia (houve o trabalho com os gêneros textuais canção e reportagem), com a quantidade de trinta e oito alunos participantes e as outras duas aulas no dia subsequente (com o estudo do gênero textual cordel), que contou com a presença de trinta e quatro alunos.

O objetivo-base da etapa de *apresentação da situação* foi o de promover a ativação de esquemas (também conhecidos como conhecimentos prévios, cujo precursor de sua teoria é Sir Frederic Charles Bartlett) sobre a temática da *Pluralidade Cultural* por meio de gêneros textuais diversos, como *canção* – foi exibido vídeo sobre ela mais entrega da letra impressa –, *reportagem* – fragmento impresso entregue – e *cordel* – texto impresso entregue –, com questões elaboradas pela professora-pesquisadora e que fomentaram discussões.

Houve, primeiramente, a provocação inicial da reflexão acerca da definição e da relevância de cada etapa ao longo do trabalho desenvolvido em relação à pluralidade cultural inserida no contexto nacional, bem como o que é uma mediação didática e seu objetivo.

Posteriormente, os questionamentos iniciais à turma foram: “O que vocês sabem sobre a pluralidade cultural? Já ouviram falar nessa expressão?”. Alguns alunos responderam

¹⁴ Houve, em alguns momentos das aulas de aplicação da mediação didática, a gravação das conversas entre os alunos e a professora-pesquisadora, para que essa pudesse, posteriormente, descrever as situações experienciadas.

positivamente e outros negativamente (talvez pela timidez em ter de se produzir argumentação), contudo o **aluno A** respondeu que essa expressão refere-se ao fato de existirem muitas culturas.

Na sequência, a pergunta foi: “É importante respeitar as diversas culturas e por quê?”. Para esse questionamento, a **aluna B** respondeu que sim, pois há diversas culturas nos grupos das sociedades e sua resposta foi acrescida pela professora-pesquisadora que as sociedades são compostas por diversos costumes, que variam de grupos maiores até mesmo à individualidade.

Em seguida, a indagação direcionada à turma foi: “Existe uma cultura melhor do que a outra?”. A resposta unânime foi a de que não há uma cultura superior à outra, e alguns alunos afirmaram que existem costumes diferentes.

Após essas perguntas iniciais de reflexão, procedemos ao estudo dos gêneros textuais canção, reportagem e cordel, e às perguntas de reflexão sobre cada gênero abordado.

O primeiro gênero textual escolhido para a ativação e/ou aquisição de novos conhecimentos que versam sobre a pluralidade cultural foi a canção “Etnia”, cujos compositores são Chico Science e Lucio Maia.

Etnia

Somos todos juntos uma miscigenação
E não podemos fugir da nossa etnia
Índios, brancos, negros e mestiços
Nada de errado em seus princípios

O seu e o meu são iguais
Corre nas veias sem parar
Costumes, é folclore, é tradição
Capoeira que rasga o chão

Samba que sai da favela acabada
É hip-hop na minha embolada
É o povo na arte
É arte no povo

E o povo na arte de quem faz arte com o
povo

Por detrás de algo que se esconde
Há sempre uma grande mina de
conhecimentos e sentimentos

Não há mistério em descobrir o que você
tem e o que você gosta
Não há mistério em descobrir o que você é
e o que você faz
Maracatu psicodélico
Capoeira da Pesada
Bumba meu rádio
Berimbau elétrico
Frevo, Samba e Cores
Cores unidas e alegria
Nada de errado em nossa etnia.

Fonte da letra: <https://www.vagalume.com.br/nacao-zumbi/etnia.html>

Fonte do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=aBwgNRjGSzM>

Após a visualização do vídeo da canção, uma informação relevante é a de que nenhum aluno a conhecia. Com tal fato, podemos assegurar que houve um acréscimo inédito ao repertório de canções e de conteúdo para os discentes.

Em sequência ao vídeo da canção, alguns alunos se posicionaram a respeito das imagens que mais os chamaram a atenção. A **aluna B** indicou a imagem da capoeira e foi indagada pela professora-pesquisadora sobre seu conhecimento acerca desse tipo de luta, acompanhado de música. A aluna respondeu que considera a capoeira como uma arte e posteriormente, outra indagação foi transferida à turma: “A **aluna B** disse que considera a capoeira como uma arte, vocês acham que essa luta provoca emoções e sentimentos sobre união, competitividade e requer cuidados na defesa e no ataque, por meio de movimentos corporais?”. A resposta unânime foi *sim*, e outras respostas sobre a capoeira foram dadas, como o fato de ela ser uma tradição dos escravos africanos e também era considerada uma forma de defesa do negro em relação ao branco. O **aluno C** citou que a imagem de maior destaque no vídeo é a de um rapaz dançando hip hop, e corroborou sua citação com o fato de que ele gosta muito desse ritmo (se “viu” representado no vídeo), e também afirmou que o hip hop é um “jeito” cultural. Esse aluno também apontou que as letras desse ritmo trazem emoções (sentimentos de amor, medo) e também faz referência a aspectos da sociedade, como política. Sua contribuição foi complementada pela professora-pesquisadora sobre o fato de que as letras do hip hop fazem com que as pessoas reflitam também quanto aos diversos problemas da sociedade em que vivem.

Posteriormente, houve a discussão em relação às quatro questões seguintes, formuladas e entregues aos alunos exclusivamente para a pesquisa em questão.

Quadro 3 – Questões de discussão sobre a canção

- 1) O que podemos entender por etnias?
- 2) Temos o privilégio de viver em um país miscigenado. O que isso significa?
- 3) Você acha que existe uma etnia superior à outra? Por quê?
- 4) Em relação às etnias, falemos sobre algumas de suas contribuições culturais.

Para a resposta da primeira questão, pode-se perceber que houve certo equívoco quando o **aluno D** mencionou que o termo *etnias* é referente aos diversos tipos de culturas, contudo foi interpelado pelo **aluno E** que expôs que há uma relação das etnias com a diversidade de grupos: índios, brancos, negros, mestiços. Em relação aos termos utilizados pelo **aluno E**, alguns alunos declararam que nunca ouviram falar de *mestiços*.

Em sequência, para a questão número dois, o **aluno F** contribuiu que o povo brasileiro é formado por pessoas vindas de diversos países: japoneses, portugueses, holandeses, africanos, dentre outros, além de também ser formado pelos indígenas.

Em relação à questão número três, o **aluno G** expressou que não há uma etnia superior à outra, o que existem são povos com culturas e cores diferentes. A **aluna H** complementou a fala do **aluno G** reconhecendo que, por falta de respeito às etnias, surge o preconceito, principalmente em relação aos negros. A **aluna B** também afirmou que o negro sofre discriminação em todas as situações. Outro questionamento, foi, então direcionado à turma: “Quem aqui já sofreu preconceito pela cor de pele?”. A resposta dada pelo **aluno I** foi a de que ele já sofreu preconceito pela cor de sua pele: “Já me chamaram muito de neguinho, macaco, me sentia humilhado e tratado com preconceito”. De fato, como o próprio aluno confessa, pelo modo com que essas pessoas se dirigiam a ele, as palavras usadas não eram de cunho afetivo e sim de humilhação. A resposta é unânime em relação à turma 701 ratificar que o negro é quem mais sofre preconceito em nossa sociedade, embora o **aluno J** ateste que há muitos negros que possuem preconceito em relação aos “brancos” e em relação a si próprios. O **aluno J** e a **aluna K** comentaram sobre casos de pessoas racistas em relação aos negros nas próprias famílias às quais pertencem. Ambos os alunos também apontaram que, às vezes, o branco sofre discriminação, como no caso de pessoas albinas, contudo o preconceito contra os negros ganha em disparada, caso pudesse ser medido e quantificado. Concluímos a discussão da questão do racismo ser considerado crime e a cor da pele não poder significar superioridade, uma vez que no Brasil muitas pessoas de diversas cores se destacam profissionalmente e intelectualmente. É necessária a prática do respeito e o acesso aos direitos sem distinção de etnias, algo preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Por fim, na questão número quatro, alguns alunos mencionaram a capoeira, a culinária, as danças, as músicas como sendo configurações culturais da tradição perpetuada pelos negros africanos. Em relação aos indígenas, o **aluno E** contribuiu com a informação de que provem deles o costume de tomarmos banho. Já o **aluno F** questionou o porquê de os portugueses não tomarem tanto banho como os brasileiros e a turma chegou à conclusão de que Portugal é um país mais frio do que o Brasil, que é tropical. O **aluno A** indagou se o racismo é preconceito e a turma responde, em uníssono, que sim, e chegaram à conclusão de que o racismo é um dos tipos de preconceito em relação às etnias das pessoas. Algo que nos chamou a atenção em relação aos costumes culturais é que nenhum aluno mencionou costumes oriundos de povos japoneses, portugueses, ou de outros povos que também fazem parte de nossa composição de

nação, sendo a reflexão focada apenas nos costumes dos indígenas e dos negros. Para a questão número quatro, também houve a reflexão sobre o preconceito social, ou seja, em referência às classes sociais, preconceito que a turma percebeu que não se configura em racismo diretamente, mas que pode ser influenciado também por ele. Ponderamos também a respeito do preconceito relacionado aos deficientes físicos e mentais.

Em suma, as reflexões a respeito do primeiro gênero textual trabalhado – a canção Etnia, com suas respectivas perguntas norteadoras – foram bem produtivas, com participação efetiva (às vezes extremamente empolgada) dos alunos da turma.

O segundo gênero abordado na mediação didática foi um fragmento da reportagem “IBGE: Renda diminui e Brasil continua desigual”, conforme se segue.



The image shows a screenshot of a news article from the website 'veja'. The header is dark blue with the 'veja' logo in white. To the right of the logo are links for 'Amarelas Ao Vivo', 'Palavras cruzadas', 'Museu Nacional', and 'Eleições'. Below the header, there is a navigation bar with an envelope icon for 'Pushnews', a hamburger menu, and social media icons for Facebook, Twitter, and LinkedIn. The article title is 'IBGE: Renda diminui e Brasil continua desigual' in large, bold black font. Below the title is a sub-headline: 'Dados divulgados hoje pelo IBGE mostram que salário do brasileiro encolheu em 2017'. The date and time are '11 abr 2018, 13h05 - Publicado em 11 abr 2018, 12h58'. The main text discusses the impact of unemployment on the Brazilian population's income in 2017, noting a 0.56% decrease in monthly income from R\$2,124 to R\$2,112. It also mentions that the total income received by all Brazilians exceeded R\$263 billion, with the top 1% of earners receiving 43% of that total. A promotional banner at the bottom of the article states: '4 conteúdos gratuitos restantes neste mês. Assine e tenha acesso ilimitado »'.

Figura 37: Fragmento de reportagem da revista Veja. Fonte: <https://veja.abril.com.br/tveja/giro-veja/ibge-renda-diminui-e-brasil-continua-desigual/>

A provocação inicial, para o texto em evidência, foi a ativação dos esquemas das características de uma reportagem, gênero textual do CM trabalhado no segundo bimestre do ano letivo 2018 com a turma em questão. O **aluno A** mencionou o jornalista William Bonner, como sendo o maior nome do Jornal Nacional; alguns alunos se confundiram ao afirmar que reportagem é notícia (sinônimo) e outros alunos disseram que a reportagem é uma forma de

“passar” uma informação de forma mais rápida. O **aluno I** produziu um comentário acerca da exclusão de negros na televisão, sobretudo nos telejornais, o que foi complementado pelo **aluno F** no comentário de que ele nunca viu um jornalista negro no SBT.

A partir dos equívocos sobre as características do gênero textual reportagem, a turma foi instigada a relembrar que a notícia tem como base temas atuais e com prazo de validade determinado (uma notícia abordada hoje, em um jornal, pode não ter valia na semana que vem). Já a reportagem vai além dos limites da notícia, podendo possuir conteúdos atemporais, isto é, que façam sentido mesmo sendo lidas num momento sequente ao atual; além de possuir uma extensão maior e com aprofundamento do tema abordado.

Posteriormente, a pergunta feita à turma foi a de que se alguém já ouvira falar da revista Veja, de grande circulação no país. A maioria dos alunos nunca teve acesso à revista e nunca ouviu falar a respeito dela.

Em seguida, procedemos à leitura compartilhada do fragmento e à explicitação do termos IBGE e sua função na sociedade brasileira, e ao termo “encolheu”, o qual os alunos identificaram ser sinônimo de “diminuiu”.

Na sequência de pensamento, a turma refletiu sobre o fato de esse fragmento de reportagem, mesmo tendo sido publicado em onze de abril de dois mil e dezoito, ainda fazer sentido nos dias atuais, reforçando o raciocínio do impacto da desigualdade social e suas consequências no Brasil. Houve a discussão sobre a relação entre a pluralidade cultural e a desigualdade social e também o momento de crise pelo qual o país vem passando. Os alunos sinalizaram que mais de treze milhões de pessoas estão desempregadas e houve o acréscimo da informação aos alunos de que o trabalho informal tem crescido cada vez mais. A partir da referência sobre a informalidade, os alunos endossaram a afirmativa com exemplos dos vendedores ambulantes (de mercadorias prontas, de produção caseira de alimentos e também de artesanatos) existentes nos centros das cidades de Barra Mansa e também da cidade vizinha Volta Redonda, cujo centro comercial é bastante frequentado pela maioria dos alunos.

Em momento imediato à conversa inicial sobre a reportagem, partimos para a discussão das questões produzidas com base nesse gênero textual.

Quadro 4 – Questões de discussão sobre o fragmento de reportagem (continua)

- | | |
|----|---|
| 1) | O que podemos entender por desigualdade social? |
| 2) | Em qual região do país você acredita que a desigualdade social seja mais acentuada?
Por quê? |

- | |
|---|
| 3) Como diminuir a desigualdade social? |
| 4) Você está satisfeito com sua situação de vida hoje ou gostaria de possuir mais bens?
Qual (is) e por quê? |

Para a resposta da primeira questão, alguns alunos fizeram as ponderações de que muitas vezes os negros recebem menos do que os brancos e as mulheres recebem menos do que os homens; a desigualdade acontece quando uma pessoa possui um trabalho “mais puxado” e recebe menos por isso; cinco alunos afirmaram que seus responsáveis trabalham de forma penosa e recebem pouco. Outros alunos produziram a consideração de que o salário vai variar de acordo com as responsabilidades, com os cursos com os quais os profissionais se capacitaram, a periculosidade e o esforço físico de cada emprego, todavia eles afirmam não haver desigualdade, se de fato a pessoa estudou e se esforçou de forma honesta para estar em determinada posição e ganhar um salário bem superior ao da maioria da população. O **aluno L** contribuiu com a afirmação de que pode acontecer de pessoas com a mesma formação ganharem menos do que outros profissionais. Uma questão que gerou polêmica foi a afirmação da **aluna B** ao apontar que muitas vezes quem ganha pouco é porque se esforça menos. A conclusão a que os alunos chegaram, após a discussão calorosa, foi a de que nem sempre as pessoas possuem acesso igualitário às oportunidades, o que colabora para o crescimento da desigualdade social. O **aluno E** exemplificou a relação de desigualdade com o exemplo de jogadores de futebol que ganham milhões em contrapartida ao salário de um bombeiro que ganha extremamente muito menos para salvar vidas.

Em sequência, para a questão número dois, para os alunos conseguirem refletir acerca das perguntas, foi necessário lembrar por quais regiões o Brasil é constituído: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Ao longo da discussão, tanto os alunos quanto a professora-pesquisadora argumentaram acerca das dificuldades por que passam os povos do Norte e do Nordeste – falta de médicos e acesso a hospitais, infraestrutura inadequada em alguns locais, falta ou limitação de acesso à tecnologia e à água potável, seca, dentre outros problemas – e chegou-se à conclusão de que são nessas regiões em que a desigualdade ocorre de forma mais acentuada. Segundo alguns alunos, são regiões que possuem progresso inferior às demais regiões do país e também no Nordeste há sérios problemas em relação ao abastecimento de água, sobretudo no sertão, o que prejudica a pecuária e a agricultura.

Em relação à questão número três, o **aluno A** sinaliza que o respeito entre as pessoas é uma das formas de diminuição da desigualdade social; já a **aluna H** corrobora o pensamento do **aluno A** com a contribuição de que a diminuição da desigualdade não é apenas individual, entretanto precisa de ser praticada por um grupo de pessoas, como por exemplo o governo (políticos) e que para algumas profissões deveria haver uma forma de rever se os salários são justos de fato. Uma das colaborações de grande relevância para a discussão da questão e que abriu espaço para mais reflexão foi o apontamento do **aluno F** a respeito da situação do país Cuba. Segundo o discente, com base em um relato de uma parente dele que mora no país citado, os médicos, independentemente do tipo ou do tempo de serviço, recebem o mesmo salário e também há apenas uma casa com roteador de internet por bairro, sendo o acesso dividido, de forma igualitária. Houve a complementação da fala do **aluno F** pela professora-pesquisadora que trouxe à luz aspectos do regime comunista, que tem como um de seus preceitos a igualdade de distribuição de bens aos membros da sua sociedade. No primeiro momento de discussão, os alunos, em sua maior parte, afirmaram ser justa essa forma de governo, todavia após um exemplo fictício produzido de forma improvisada pela professora-pesquisadora: um médico que tenha diversos cursos e que possua muitos anos de experiência *versus* um médico iniciante, os alunos refletiram não ser tão justo o pagamento de salário de forma igualitária. O **aluno C** destacou que nesse tipo de regime, seria desigual uma pessoa que não realiza um trabalho adequado ganhar o mesmo valor do que um profissional mais responsável, porém a professora-pesquisadora salientou que essa desigualdade ocorre no próprio Brasil, como no caso de profissionais concursados, que são amparados pela estabilidade empregatícia, mas nem sempre realizam um trabalho consciente. Terminamos a discussão sobre o regime comunista, sem muito nos estender, tendo em mente que há pontos positivos e negativos sobre o que ele tem como base.

Por fim, na questão número quatro, o **aluno E** revelou que, embora ele esteja satisfeito com os bens que possui, todos desejam ficar ricos (tal afirmação gerou risadas na turma). A turma foi indagada se há algo errado em querer conquistar bens. Os discentes foram categóricos em dizer que não, porém alguns disseram que é errado possuir ganância e inveja em relação aos bens alheios e até mesmo possuir soberba (“se achar”) em relação às posses. Os alunos também fizeram a observação de que na relação de uma pessoa possuir muitos bens e outra não ter nem o que comer há a presença da desigualdade social, sendo essa um dos estopins de geração de violência atual na sociedade brasileira, que ocorre por meio de brigas, roubos, furtos e latrocínios (palavra utilizada pelo **aluno F**). O **aluno C** finalizou a reflexão da questão

afirmando que possuir muitas coisas pode gerar a vontade de sempre querer trocar essas mesmas coisas, o que foi complementado pela professora-pesquisadora como fato que suscita cada vez mais o consumismo desenfreado.

No segundo dia da etapa de *apresentação da situação*, procedemos ao estudo do gênero textual cordel, cujo texto abordado na mediação didática possui o título de **Viver na roça é assim**, de autoria de Carlos Aires, conforme se apresenta abaixo.

Às quatro e meia levanta
Para cuidar da ordenha;
Faz o fogo e lasca a lenha,
Pra fazer almoço e janta,
Vai para o roçado e
planta,
Feijão, milho, amendoim,
Fava, batata e capim,
Jerimum, alho e verdura,
Pra que garanta a fartura,
Viver na roça é assim.

Joga milho no terreiro
Para as galinhas e o galo,
Bota reação pra o cavalo,
Ceva o porco no
chiqueiro,
Chama o cachorro
trigueiro,
Cujo nome é “arlequim”;
Irriga um pé de jasmim,
Pra que brote a flor
cheirosa,
Também rega o cravo e a
rosa,
Viver na roça é assim.

Para enrolar o cigarro
Usa uma palha de milho;
Bate a enxada no trilho,
Pega a quartinha de barro;
Logo atrela os bois no
carro,
Todo dia faz assim;

Convida o filho Crispim,
E juntos vão pra campina,
Para cumprir a rotina,
Viver na roça é assim.

Monta no velho alazão
Que se chama
“pirilampo”
E vai percorrer o campo,
Pra cuidar da criação;
Vai buscar um boi ladrão,
Que tem instinto ruim;
Quando encontra o bicho,
enfim,
Leva e prende no curral,
Confinando o animal,
Viver na roça é assim.

Quando chega o São João
Muito alegre o povo fica;
Sobra pamonha e canjica,
Cachaça, vinho e quentão;
Na frente do casarão,
A fogueira faz festim,
Quando acende o estopim,
Explode o som da
roqueira,
Que ecoa na cordilheira;
Viver na roça é assim.

Dezembro se aproxima
Já se pensa num renovo,
Pra natal e ano novo,
Todo pessoal se anima;

Começa esquentar o
clima,
Surge alegria sem fim;
Tuba, pistão e clarim,
Garante a animação,
Logo após a procissão,
Viver na roça é assim.

O camponês no domingo
Sempre comparece a
missa;
E sem que haja cobiça,
Vai a quermesse ou ao
bingo,
Bem vestido qual um
gringo,
Usa uma roupa de brim;
Talvez ele esteja afim,
De arranjar uma donzela,
Pra depois casar com ela,
Viver na roça é assim.

Do campo sinto saudade
Daquela vida modesta,
Bem no meio da floresta,
Longe da modernidade,
Na maior tranquilidade,
Sem revolta nem motim;
A maciez do cetim,
Vem na leveza da brisa,
Que bem fagueira desliza,
Viver na roça é assim.

Fonte: <http://mundocordel.com/viver-na-roca-e-assim-carlos-aires/>

A provocação inicial foi a ativação dos esquemas referentes ao que os alunos sabem acerca do gênero textual *cordel*. A **aluna B** lembrou que nesse gênero há a presença de várias rimas e a turma apontou que o cordel possui estrutura semelhante a de um poema. As afirmações dos alunos foram complementadas com o fato de que os cordéis são livretos que possuem como conteúdos poemas populares com temáticas do cotidiano social, como política, lendas, religião, dentre outros. Eles são pendurados em barbantes, cordas ou cordéis para venda, daí é proveniente seu nome.

Alguns alunos afirmaram que é na região Nordeste do país que os cordéis são mais produzidos, divulgados e comercializados. A professora-pesquisadora indagou a turma se alguém já havia visitado o Centro Municipal Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas, conhecido como Feira de São Cristóvão, no centro do Rio de Janeiro, e alguns alunos afirmaram que já a visitaram. O **aluno L** disse que nessa feira, as pessoas expõem trabalhos culturais, como artesanato, culinária referentes à região Nordeste do Brasil. O **aluno C** fez referência a um alimento composto por farofa bem amarela e também mencionou o cuscuz. Os alunos também aprenderam que na Feira de São Cristóvão também são comercializados alimentos típicos nordestinos como caruru, vatapá, acarajé e buchada de bode, sendo esse último alimento citado foi gerador de certo preconceito, denotado pela expressão “Eca!”, proferida por alguns alunos. Uma observação a se fazer é que nenhum aluno havia ouvido falar sobre esses alimentos anteriormente, o que gerou a ampliação de vocabulário a eles, bem como o conhecimento sobre mais alguns aspectos da cultura nordestina. Em sequência, os alunos refletiram a respeito de alguns alimentos típicos da região Sudeste, como por exemplo as refeições dos *fast-foods*, em relação aos alimentos típicos nordestinos citados anteriormente.

Quando perguntados sobre quais produtos, além dos alimentícios, são comercializados na Feira de São Cristóvão, a **aluna K** respondeu que há muitos locais que vendem roupas de praia e de piscina, e muitos alunos se mostraram surpresos ao saber que o Nordeste possui uma grande quantidade de praias, aclamadas pela beleza exuberante. De fato, mais uma informação foi acrescida ao repertório de conhecimento deles: refletiram que a atividade de turismo é uma das grandes fontes geradoras de renda nessa região do Brasil.

Após o momento inicial de conversa com relação aos aspectos culturais encontrados na Feira de São Cristóvão, a pergunta sobre qual assunto será abordado no texto, avaliando apenas o título, foi direcionada à turma. O **aluno E** sugeriu que o texto versaria sobre a vivência na roça, local que, conforme a contribuição do **aluno D**, é um local distante da cidade. Segundo o apontamento do **aluno L**, vivemos em bairros urbanos, ou seja, na cidade.

Prosseguimos com a leitura compartilhada do texto em questão, cujas interpelações de reflexão estão descritas de forma subsequente.

Quadro 5 – Questões de discussão sobre o cordel

- 1) Sabemos que a vida na cidade e no campo possuem prós e contras. Falemos sobre eles.
- 2) Você considera uma pessoa que mora no campo inferior à uma pessoa que mora na cidade? Por quê?
- 3) Moramos na zona urbana. Você moraria no campo? Por quê?
- 4) Você acredita que exista mais desigualdade social no campo ou na cidade?

Para a primeira questão de discussão – em relação à vida na cidade – alguns alunos expuseram que os prós dizem respeito à facilidade de acesso a atividades diversificadas (como o passeio a um teatro ou a um cinema); as moradias são bem mais próximas umas das outras, conseqüentemente há maior proximidade entre os amigos; há acesso mais fácil à internet; há os *fast-foods*. No tocante dos contras, alguns alunos mencionaram que na cidade as pessoas são mais estressadas; há poluição e barulho em excesso; e nem sempre os alimentos são saudáveis.

Sobre a vida no campo, alguns alunos reconheceram os prós como a tranquilidade, que faz com que se diminuam as chances de ser atropelado e a tranquilidade também pode ser um fator gerador de uma vida mais longa. No campo, existe a possibilidade de acesso às comidas naturais, quer seja na compra quer seja na produção; há também menos barulho e poluição. A respeito dos contras, as observações são as de que no campo há maior distância entre as casas, dificultando o contato com os amigos; em muitos locais o sinal de internet não existe ou é ineficiente; e o acesso às escolas também é bem prejudicado, uma vez que em muitas localidades ou os alunos têm de andar por longos trajetos ou têm de viajar de ônibus por longa distância até chegar ao estabelecimento de ensino.

Em seqüência, para a questão número dois, foram fornecidos aos alunos alguns minutos para que pudessem meditar sobre as possíveis respostas. O **aluno D** contribuiu afirmando que apesar de as pessoas da cidade se vestirem de forma diferente e muitas vezes falarem de forma diversa das pessoas do campo, não pode existir superioridade nessas diferenças. O **aluno E** acrescentou à fala do **colega D** que morar na cidade ou no campo são apenas dois estilos diferentes de se viver, e não se pode julgar as pessoas pelos costumes, pelo jeito de falar ou de ser. O **aluno L** comentou sobre a questão financeira de uma pessoa do campo, que pode possuir

um sítio ou uma grande fazenda que gere bens e renda, com a criação de animais ou com a agricultura, de forma a movimentar a exportação da produção por meio de empresas de agronegócios. O **aluno L** ainda complementou a própria fala assegurando que, com a possibilidade de geração de renda, essa pessoa, mesmo sendo do campo, seja possuidora de uma boa condição financeira, mas mesmo assim o aluno afirma que não deva existir uma relação de superioridade. A conclusão da presente questão de discussão foi a percepção de que todos os alunos se mostraram extremamente respeitosos em afirmar que não deveria existir um sentimento de superioridade de quem vive na cidade para quem vive no campo ou até mesmo vice-versa.

Em relação à questão número três, dos trinta e quatro alunos presentes em sala, apenas oito não morariam no campo, fato que nos chama bastante a atenção, uma vez que os alunos possuem faixa etária entre doze e quinze anos. O argumento utilizado pelos alunos que afirmam que morariam no campo é de que nesse local há maior tranquilidade. Em contrapartida, os argumentos defendidos pelos alunos que não morariam no campo são que na cidade há melhor acesso à internet e também mais locais para visitação. Embora a maioria dos alunos afirme que moraria no campo, houve uma certa discussão entre as duas partes – alunos que morariam no campo e os que não morariam – por meio de argumenta o e contra-argumenta o na tentativa do desejo de mudança do ponto de vista dos colegas. Fez-se necessária uma interven o, a fim de provocar a reflexão de que não há uma resposta correta para a questão número três, uma vez que o objetivo dela   o da emissão de opinião por meio de argumento (s).

Por fim, na questão número quatro, houve a ativa o do conteúdo abordado na primeira aula da media o didática, em que houve a discussão acerca do que   desigualdade social com base no fragmento de reportagem da revista *Veja*. Cinco alunos fizeram a observa o de que no campo a desigualdade   maior, porque os habitantes não contam com tantos recursos que há na cidade – como água encanada, materiais nas escolas –; o s l rio muitas vezes   menor, por causa do preconceito; já na cidade, há mais oportunidades de se ganhar melhor, como os empregos em fábricas. Três alunos mencionaram, com bastante ênfase, a questão do preconceito que as pessoas do campo ainda sofrem, como exemplo os apelidos “roceiros” e “caipiras” e também o fato de sofrerem exclusão por falarem, vestirem e possuírem costumes díspares das pessoas da cidade. O **aluno D** reconheceu que já agiu e pensou com preconceito em rela o às pessoas que moram no campo, contudo seu pensamento de exclusão tem se modificado ao longo do tempo.

No mais, o debate de todas as questões da etapa de *apresentação da situação*, foi bastante produtivo, uma vez que foi percebido nas falas dos discentes um grande respeito em relação a todos os temas abordados. Alguns alunos afirmaram que tudo o que foi versado, tendo como pilar os gêneros textuais explorados, foi importante para eles, pois certamente haverá uma mudança de atitudes e de pensamento em relação à diversidade cultural inerente aos diversos povos que compõem a sociedade brasileira.

6.2 Produção inicial

A etapa da mediação didática denominada de *produção inicial* foi desenvolvida na própria sala de aula da turma 701 e contou com os trinta e nove alunos participantes do estudo em questão.

Foi utilizado o total de quatro aulas de cinquenta minutos cada, sendo duas aulas realizadas em um dia e mais duas aulas realizadas na semana posterior à aplicação, pois a questão de número sete necessitou de ser reaplicada, conforme veremos mais à frente.

O objetivo-base da etapa de *produção inicial* foi o de promover a reflexão para a interpretação dos *gêneros textuais quadrinísticos* (RAMOS, 2017) *HQ e tira* (com foco nas imagens), tendo como suporte três processos: ativação de *esquemas* (BARTLETT) adquiridos pelos alunos ao longo de suas trajetórias escolares e extraescolares; aquisição de novos conhecimentos, a partir do material produzido pela professora-pesquisadora e produção de inferências para o entendimento das narrativas.

Por se tratar de atividades de leitura, a utilização de *estratégias de leitura* também se fez necessária ao longo das narrativas, bem como de suas respectivas questões. São elas, postuladas por Palincar e Brown (1984 *apud* SOLÉ 1998, p. 73): compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial; avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “senso comum”; comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão, a recapitulação periódica e a autointerrogação; e elaborar e provar inferências de diversos tipos. Deveras, ao longo de todas as atividades da etapa de produção inicial, os alunos também se utilizaram de *processos cognitivos*, relacionados a todo comportamento automático do leitor ao ler um texto e de

processos metacognitivos – responsáveis pela coordenação das aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura e compreensão de textos, conforme postula Ribeiro (2016, p. 313-314).

A temática dos gêneros textuais quadrinísticos trabalhados é a *pluralidade cultural*, sendo as questões formuladas pela professora-pesquisadora com base nas narrativas da Turma do Bermudão – que aborda aspectos culturais sobre as diversas etnias –; Tio Patinhas – cuja reflexão gira em torno de elementos do capitalismo; Turma do Xaxado – de quem as histórias versam quanto às vertentes culturais do campo *versus* vertentes culturais da cidade; e Papa-Capim – cujas perspectivas enfatizadas em suas narrativas tratam da etnia indígena e de sua respectiva cultura.

No terceiro dia de aplicação da mediação didática, iniciamos relembando os conceitos e exemplos de pluralidade cultural, preconceitos e desigualdade social, abordados nas quatro aulas da etapa de *apresentação da situação*.

Posteriormente, houve a entrega do material impresso aos alunos e a rememoração das características dos gêneros textuais quadrinísticos histórias em quadrinhos e tiras, conteúdos que já haviam sido tratados no 6º ano do Ensino Fundamental – no ano 2017.

O **aluno A** expressou que tanto nas tiras quanto nas histórias em quadrinhos há palavras e imagens e afirmou que as tiras são menores do que as histórias em quadrinhos. O **aluno F** apontou que em todas as tiras e HQs que ele já viu sempre existem desenhos, entretanto nem sempre há palavras; a maioria dos colegas concordou com a afirmação do **aluno F**, a qual foi complementada pela professora-pesquisadora ao dizer que geralmente ambos os gêneros textuais quadrinísticos possuem linguagem verbal e linguagem não verbal, todavia podem existir tiras e HQs com apenas uma das linguagens – nesse momento foi exposta a seguinte tira, escrita no quadro:



Figura 38: Tira da série Sátiras

Os alunos se surpreenderam com esse tipo de tira e afirmaram nunca ter visto algo semelhante, ou seja, houve um acréscimo ao repertório de conhecimento deles sobre tira que possui apenas linguagem verbal. O **aluno L** produziu a contribuição de que tanto em HQs quanto em tiras pode haver referências às personagens por meio dos nomes ou apelidos, como o caso de “Cebolinha”, “Cascão”, dentre outros.

Prosseguimos a discussão e os alunos foram perguntados se eles acham mais fácil interpretar as tiras e as histórias em quadrinhos quando elas possuem apenas imagens ou quando elas possuem tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, de forma que uma complemente a outra. Vinte e dois alunos afirmaram que é mais fácil produzir interpretação quando há os dois tipos de linguagem. Quando indagados sobre o porquê, o **aluno J** destacou que as palavras direcionam melhor quem está produzindo as ações (outros alunos sugeririam a ação de falar, e não se atentaram que se o texto não possui nenhuma palavra é porque não há diálogo). A **aluna B** mencionou o fato da sequência da história ser melhor compreendida quando há presença de palavras.

Seguidamente, após a recapitulação das características dos gêneros em questão, o passo seguinte foi a análise do fragmento dos PCN (1998) em referência ao quesito do tema transversal Pluralidade Cultural, que se segue.

Quadro 6 – Fragmento dos PCN para reflexão

“A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais” (PCN, 1998, p.121).

Os alunos leram individualmente o trecho, parte constitutiva do material impresso entregue a eles, porém quando perguntados sobre o que conseguiram assimilar, não houve

contribuição, cuja hipótese possa estar no fato de que o texto contém algumas palavras que não fazem parte do cotidiano dos alunos, o que pode ter dificultado a compreensão geral do fragmento. A professora-pesquisadora realizou, então, a leitura em voz alta e houve o esclarecimento de alguns termos, tais como “características étnicas”, “país multifacetado e algumas vezes paradoxal”, “intrínseca” e “ética”. Em seguida, houve o apontamento de que esse documento traz o respeito (elemento constituinte da ética) como base fundamental para o tratamento da diversidade, inerente à sociedade brasileira miscigenada e opulenta em costumes (das diversas etnias que compõem nosso povo), e conseqüentemente inserida no contexto escolar, daí o fato do trabalho com esse tema ter de ser desenvolvido por todos os professores das diversas áreas de conhecimento. Houve também a condução da turma ao raciocínio de que também entre as diversas regiões do país e até mesmo entre estados e cidades (de um mesmo estado) há presença da diversidade, quer seja na linguagem quer sejam nos demais costumes. O **aluno F** contribuiu que o respeito precisa existir sempre em relação às pessoas de nacionalidades diferentes das nossas, em referência aos costumes, modo de falar, culinária e vestimentas.

Fechamos a discussão desse primeiro momento de reflexão acerca do que propõem os PCN, com a leitura e a consideração do trecho “valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação”. O **aluno G** trouxe à luz a questão da religião, em que uma pessoa não precisa mudar de religião por causa de outra, mas é necessário haver respeito pelas escolhas do outro. A professora-pesquisadora complementou afirmando que jamais haverá uma cultura (com todos os seus elementos) única no mundo, no Brasil, no Rio de Janeiro, tampouco na própria sala de aula – composta por realidades de etnias, religiões e até mesmo perspectivas socioeconômicas distintas.

A segunda parte da etapa de *produção inicial* consistiu na resolução das questões originais produzidas pela professora-pesquisadora para o estudo em questão, contudo, antes da resolução das questões, foi direcionado aos alunos o questionamento a respeito do conhecimento deles sobre as personagens abordadas nas atividades: Turma do Bermudão, Tio Patinhas, Turma do Xaxado e Papa-Capim.

Em relação às personagens da Turma do Bermudão, apenas a **aluna H** já havia tido contato com eles, porém só sabia o nome de uma das personagens – Titi. O **aluno E**, ao visualizar a imagem do primeiro quadrinho, observou que os quatro amigos possuem

características diferentes em relação à cor, ao tipo de cabelo e às fisionomias, o que levou alguns alunos a concluírem que as personagens possuem diferenças étnicas, embora tenham citado, equivocadamente, a expressão *diferenças étnicas* como sendo *diferenças genéticas*.

Em referência ao Tio Patinhas, apenas cinco alunos presentes nunca leram ou sabiam quem é a personagem. O **aluno M** indicou que o Tio é rico, possui três netos (que na verdade são sobrinhos-netos) e um outro sobrinho, a personagem Pato Donald. Outros alunos apontaram que a personagem é “pão-duro”, “mão-de-vaca” e “egoísta”.

Na sequência, conversamos sobre a Turma do Xaxado, a qual nenhum aluno conhecia, sendo assim, houve um acréscimo de conteúdo totalmente inédito ao repertório de narrativas dos discentes.

Por fim, somente dois alunos já tiveram acesso à personagem Papa-Capim. O **aluno M** mencionou o fato de Papa-Capim ser um índio que protege as matas, e ainda o comparou ao Curupira (figura presente no folclore brasileiro) pelo fato de ambas as figuras protegerem as florestas e o **aluno D** complementou afirmando que Papa-Capim é um índio que mora na Amazônia.

Após as reflexões iniciais, a turma respondeu as questões propostas, que se seguem, bem como com suas respectivas análises.

Quadro 7 – Turma do Bermudão (continua)

A **Turma do Bermudão**, criada por Maurício de Sousa, é uma “turma” formada por: Jerê (Jeremias), Mané (Manezinho, Manuel – filho de portugueses), Tigrão (Titi) e Franja (Franjinha). Quando o narrador diz seus nomes verdadeiros, eles sempre consertam. Na verdade, foram os próprios meninos que inventaram essa turma. Esses garotos estão sempre por aí, usando bermudões, falando gírias de adolescentes e falando mal de quem está usando shortinho e fazendo coisas de nenê.

Após ler a história em quadrinhos seguinte, responda às questões **01** e **02**.

SORRISOS METÁLICO

APRESENTAÇÃO

PARA QUEM AINDA NÃO CONHECE, ESTA É A TURMA DO BERMUDÃO!



FRANJINHA, JEREMIAS...



Ô, CARA! AINDA NÃO APRESENDEU?

ER... DESCULPE!



FRANJA, JERÊ, MANÉ E TIRÃO...

AH AGORA, SIM!



MANEIRO!

SÓ!

HUM!



HUM?

ESSA GÍRIA É NOVA!

CURTI!

HUM!



HUM!

HUM!

HUM!

HUM!



TITI, A MINHA MÃE PEGOU PRA TE AVISAR PRA IR AO CONSULTÓRIO NA TERÇA, PRA AJUSTAR O APARELHO!



APARELHO?

OBRIGADO, REGININHA!



HUM...

HUM...

HUM... HUM...



TITI, VOCÊ ESTÁ ESCONDENDO ALGO DE NÓS!

HUM, HUM...

QUE PAPO FOI AQUELE DE APARELHO?

É UM APARELHO DE GOM QUE EU MANDEI CONSERTAR! HE, HE!



TITI, VOCÊ ESTÁ USANDO APARELHO?

EU?! IMAGINA! DE ONDE TIRARAM ESSA IDÉIA?



TUDO BEM! VOCÊS DESCOBRIRAM! ESTOU USANDO APARELHO NOS DENTES!

E OÁ?!



COMO É OÁ?!

AS GATAS FOGEM DE CARAS COM APARELHO COMO VAMPIRO FUGE DE CEBOLA!

MAS PRECISO ARRUMAR MEUS DENTES!



USA A NOITE!

USA NO BANHEIRO!

USA QUANDO NÃO ESTÁ COM A GENTE!

VOCÊS VÃO ME ISOLAR SÓ POR CAUSA DE UNS ARAMINHOS NOS DENTES?!



NÓS? NADA A VER!

QUEM ESTÁ PAGANDO MICO É VOCÊ!

FIQUE A VONTADE!

FALOUS!



OLÁ, MENINOS!

?

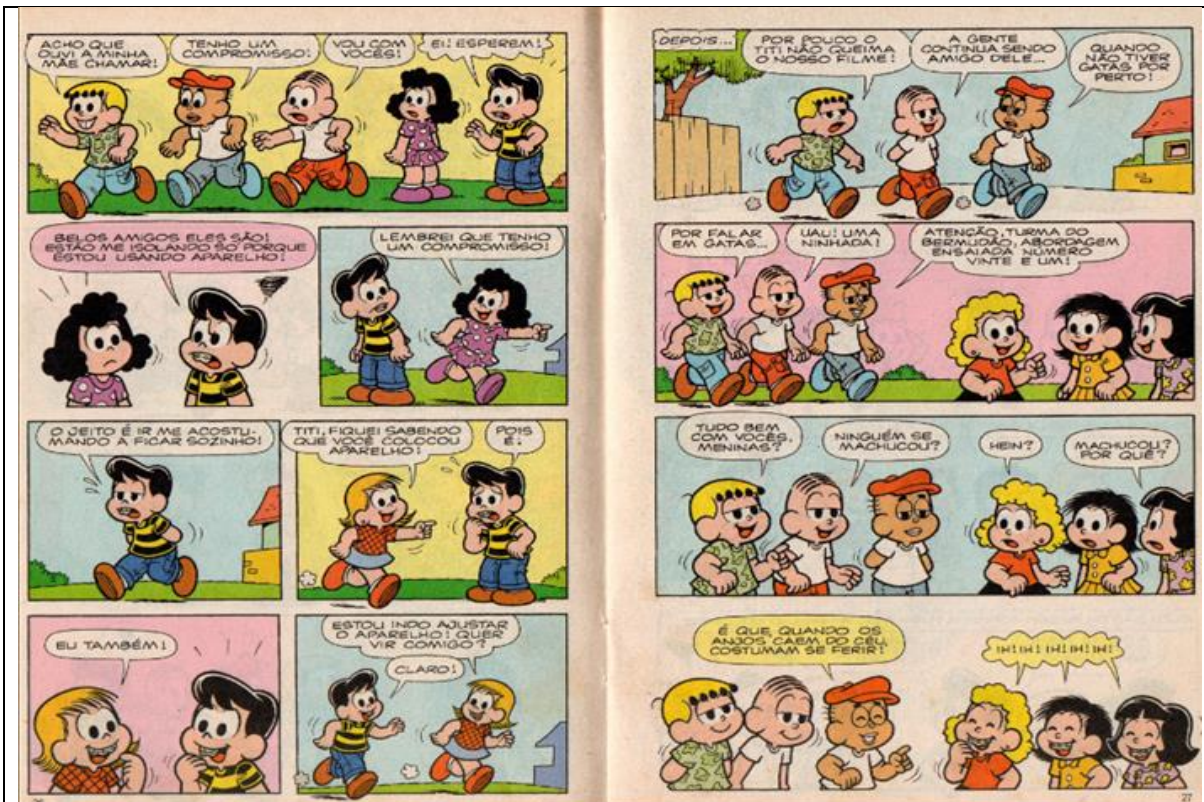


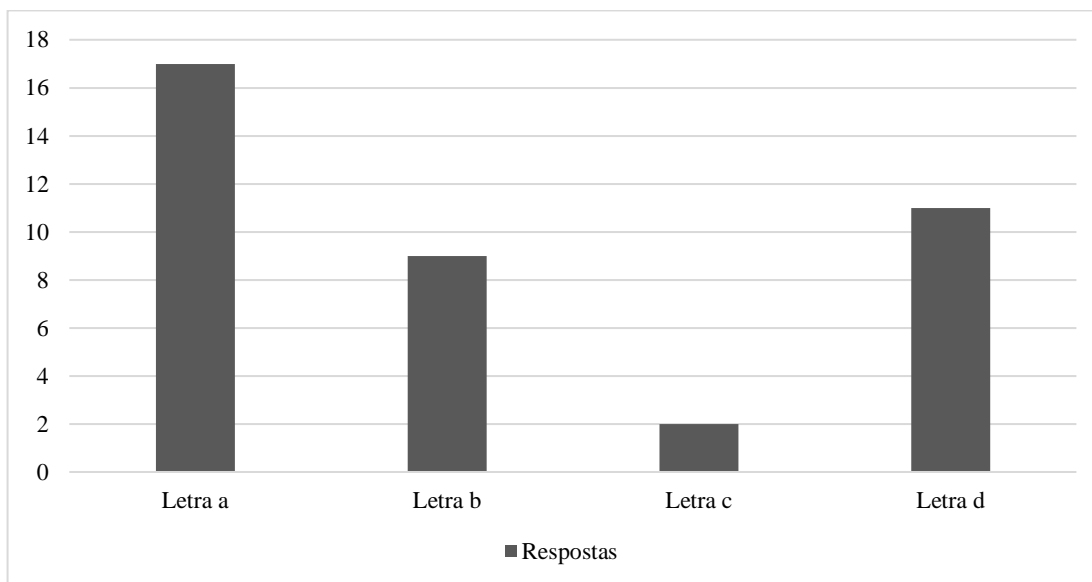
Figura 39 – HQ da Turma do Bermudão. Fonte: CEBOLINHA. São Paulo: Panini Brasil, n.2, fevereiro 2007.

Questão 01) Uma característica referente à temática da **pluralidade cultural**, que discutimos nas aulas anteriores, está presente na composição da Turma do Bermudão. Qual é essa característica?

- (a) O fato de Franja, Jerê e Mané demonstrarem preconceito, por meio das imagens que demonstram raiva e nojo, em relação ao uso do aparelho ortodôntico de Tigrão.
- (b) A presença de quatro amigos que possuem características étnicas diversificadas, tais como cor de cabelo, traços físicos e tons de pele.
- (c) O fato de os quatro amigos utilizarem bermudão, o que demonstra que eles possuem uma cultura superior e mais moderna em relação aos demais colegas, considerados com menos cultura.
- (d) O preconceito da sociedade, em geral, representada por Franja, Jerê e Mané, em relação às pessoas que utilizam aparelho ortodôntico.

As respostas dos alunos estão contidas no gráfico seguinte, seguido da análise.

Gráfico 1 – Questão 01



Análise da questão: O objetivo da questão nº01 é o de conduzir os alunos à percepção de que, ao longo da narrativa, é notável que a Turma do Bermudão é composta de personagens que possuem características étnicas diversificadas – tais como cor da pele, traços físicos e cor do cabelo –, portanto é a **letra b** a correta. Podemos asseverar que, para essa questão, os alunos precisaram levar em conta três conceitos propostos por Thibault-Laulan (1971): o *contexto*

intraicônico, o qual é atribuído às relações entre os elementos que constituem a imagem, como cores e traços; o *contexto intericônico*, que é a associação entre duas ou mais imagens justapostas em linhas sequenciais ou seriadas, bem como o *contexto extraicônico*, o qual constitui-se dos elementos externos e de natureza diversificada, relacionados ao repertório de conhecimentos prévios do leitor.

Podemos perceber que, para essa questão, houve acentuada disparidade de respostas, uma vez que dezessete alunos responderam a letra a; nove alunos responderam a letra b; dois alunos responderam a letra c e onze alunos responderam a letra d.

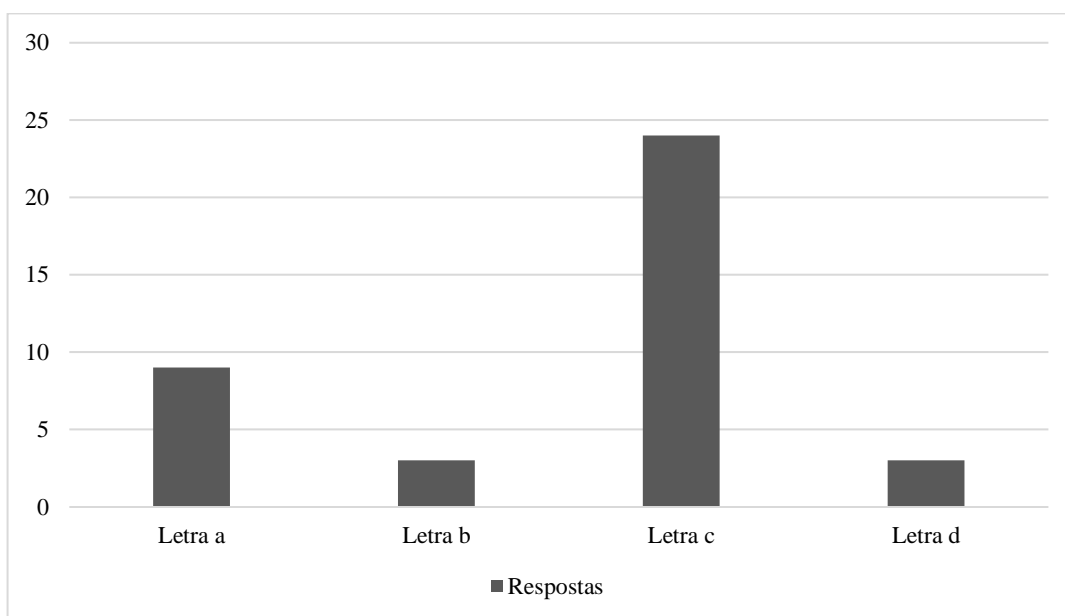
Uma possível hipótese para a maioria dos alunos ter marcado, em primeiro lugar, a letra a e em segundo lugar a letra d como sendo as respostas corretas, se deve ao fato deles terem produzido intertextualidade em relação ao fato de estabelecerem uma ligação entre a conversa prévia sobre preconceito, uma vez que o fato de Tigrão utilizar aparelho ortodôntico gerou em seus colegas uma certa discriminação. Todavia, a resposta correta é a letra b, visto que as imagens da Turma expõem características físicas étnicas das personagens e se sobrepõem às falas interpretadas com preconceito.

Questão 02) No último quadrinho da história, a imagem de Franja, Jerê e Mané nos indica que eles ficaram bravos:

- (a) porque Tigrão havia conseguido várias amigas e eles não aceitavam amigas meninas na turma, uma vez que a turma só poderia ser constituída por meninos.
- (b) pois continuavam não aceitando que Tigrão usasse aparelho, conservando assim uma atitude de preconceito.
- (c) porque Tigrão, por ter sido tratado com “certo desprezo” pela turma, agora dá o troco ao querer ficar perto das meninas que utilizam aparelho ortodôntico como ele.
- (d) pois estão indignados por saberem que Tigrão manterá amizade com meninas.

As respostas dos alunos estão contidas no gráfico seguinte, seguido da análise.

Gráfico 2 – Questão 02



Análise da questão: O objetivo da questão nº02 é verificar se os alunos conseguiram interpretar que, pelo fato de Tigrão ter sido tratado com hostilidade pela turma, ele deu a resposta aos colegas de querer ficar perto das meninas que utilizam aparelho ortodôntico como ele, o que mostra que nesse grupo “novo” de amizades, Tigrão não sofrerá preconceito, uma vez que é semelhante às demais pessoas. A resposta correta, portanto, é a **letra c**. Para essa questão, podemos afirmar que os alunos precisaram se utilizar dos três contextos mencionados anteriormente (THIBAUT-LAULAN, 1971), uma vez que para o entendimento do que fora pedido, eles tiveram que correlacionar as imagens das três personagens ao esquema prévio (a conversa entre elas e também suas ações) fornecido pela narrativa, a fim de que produzissem novas representações semânticas. Conforme corrobora Leffa (1996, p.38), “os esquemas acionados pelo leitor orientam suas inferências”.

Podemos perceber que não houve intensa discrepância de respostas. Nove alunos responderam a letra a, cuja hipótese para a resposta seja que eles tenham levado em consideração o fato de Tigrão ter conseguido várias amigas, conforme denotam as imagens dos quadrinhos da última página, mas essa resposta está incorreta, uma vez que, em nenhum momento os colegas da turma insinuam o fato do grupo ter de ser constituído apenas por meninos. Três alunos responderam a letra b, cuja hipótese para a resposta seja o foco na palavra preconceito, tema abordado nas discussões anteriores sobre a temática da pluralidade cultural. Vinte e quatro alunos responderam a letra c e três alunos responderam a letra d, cuja hipótese para a resposta seja o fato dos alunos exporem, de forma subentendida, o preconceito em relação

à amizade de meninos *versus* meninas, contudo, em nenhum momento da narrativa esse preconceito está evidente.

Quadro 8 – Tio Patinhas

O **Tio Patinhas**, criado por Carl Barks, é uma das personagens mais famosos da Walt Disney. Podemos afirmar que ele é a “figura do capitalista prototípico”, ou seja, o Tio “devora” as riquezas do mundo para satisfazer sua ganância, em que o dinheiro se torna o valor fundamental de vida. Ao longo das histórias em quadrinhos dessa personagem, observamos sua busca incessante por mais riqueza e sua exagerada avareza, isto é, um “pãodurismo extremo”, uma vez que a vida de Patinhas gira em torno do dinheiro e da preservação da riqueza e dos bens que já possui.

Com base no que discutimos sobre a **pluralidade cultural** e a **desigualdade social**, responda às questões **03**, **04** e **05**, levando em consideração a história seguinte.

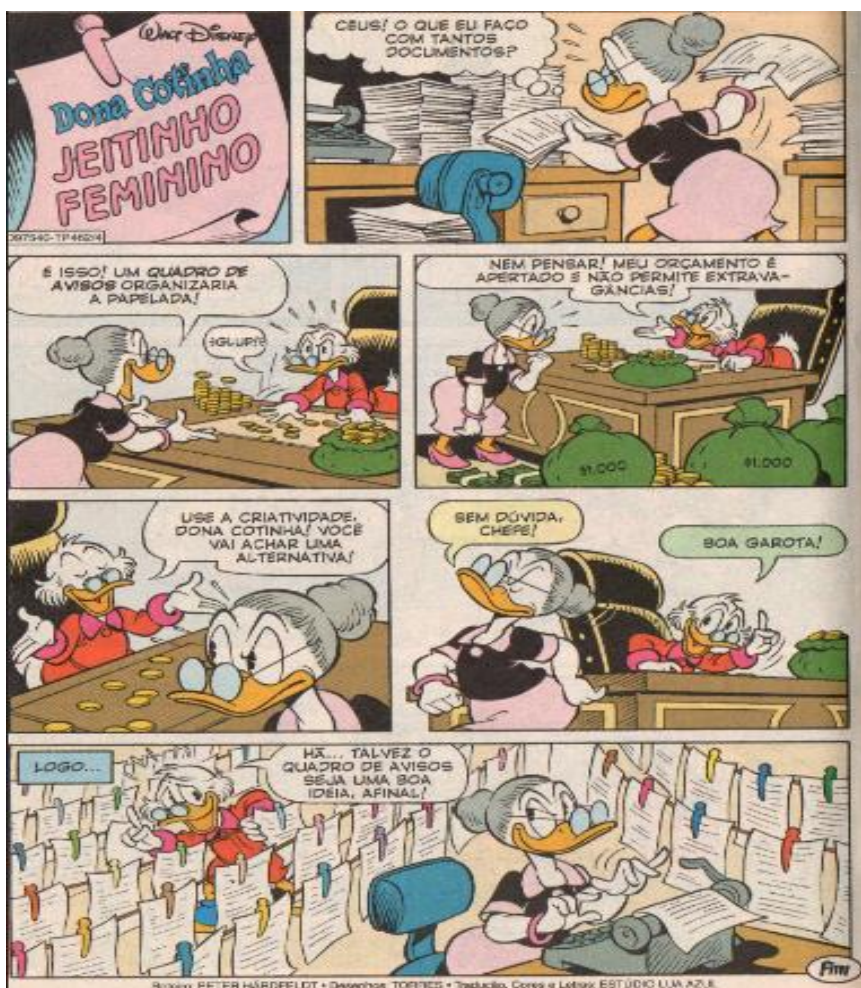
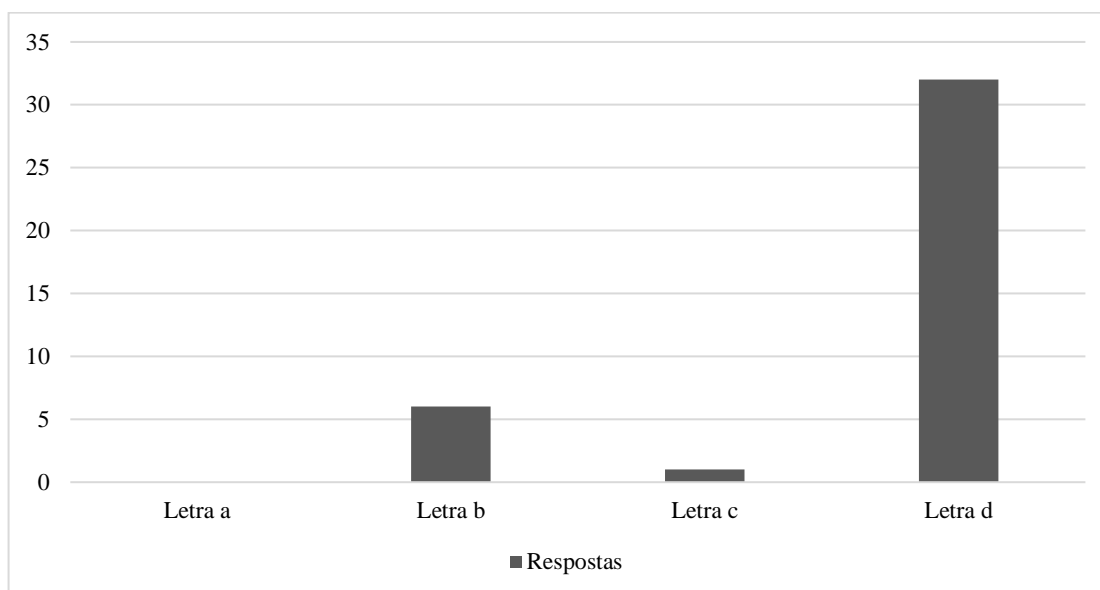


Figura 40 – Tio Patinhas. Fonte: TIO PATINHAS. São Paulo: Abril, n.462, janeiro 2004.

Questão 03) Tio Patinhas demonstra, no quarto quadrinho, não ser favorável ao pedido de Dona Cotinha. Levando em consideração as imagens dos quadrinhos da história, o que elas confirmam?

- (a) Ele não queria o quadro de avisos, por não ter condições financeiras para poder comprá-lo.
- (b) Ele não queria o quadro, pois achava que Dona Cotinha era preguiçosa e não queria colocar os papéis organizados, como aparecem no último quadrinho.
- (c) Ele queria dar mais serviço pra Dona Cotinha.
- (d) Ele não queria gastar o dinheiro, embora possuísse bastante.

Gráfico 3 – Questão 03



Análise da questão: O objetivo da questão nº03 é o de ativar os esquemas (BARTLETT) em relação ao fato do Tio Patinhas ser um senhor que ama, em demasia, sua fortuna – cujas imagens, sobretudo de dinheiro, sempre estão presentes em suas histórias e corroboram essa afirmação. O Tio, embora possua muito dinheiro, também dispõe das características da avareza e do egoísmo, bastante enraizadas em sua personalidade. Reiteramos, pois, que dentro do processo de *conotação*, Cagnin (2014, p. 71) aponta o aspecto da *simbolização*, que exemplificamos com a personagem Tio Patinhas, que é vista como um símbolo do capitalismo e da avareza. Para a compreensão dessa questão, os alunos também precisaram fazer uso dos

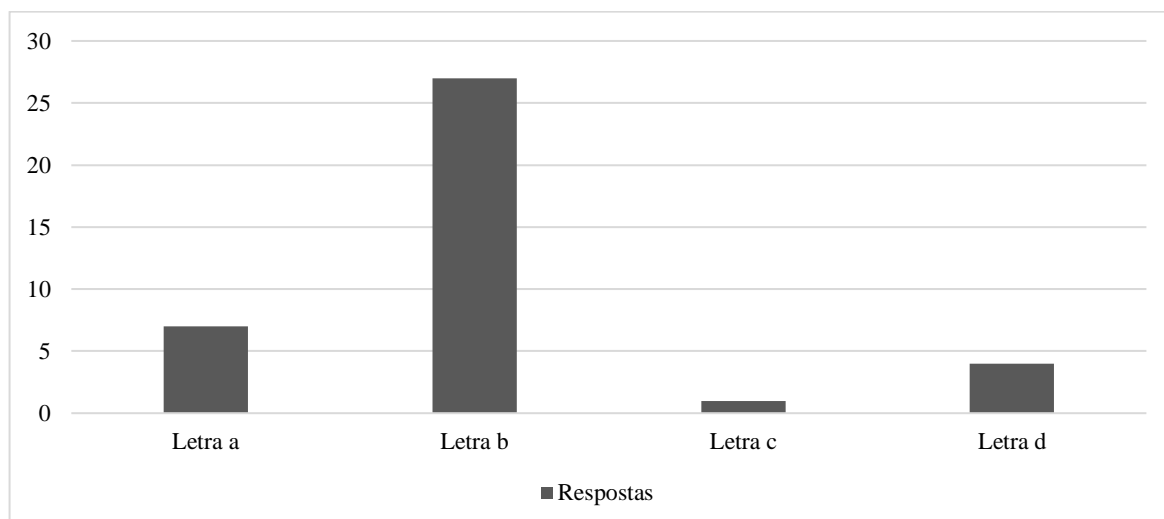
três tipos de contextos: o *intraicônico*, o *intericônico* e o *extraicônico* (THIBAUT-LAULAN, 1971). A resposta correta, portanto, é a **letra d**.

Podemos perceber que, para essa questão, também não houve discrepância de respostas, uma vez que nenhum aluno respondeu a letra a – o que pode ser gerado pela hipótese de que os discentes dispõem do conhecimento prévio de que Tio Patinhas possui dinheiro suficiente para comprar o quadro solicitado por Dona Cotinha. Seis alunos responderam a letra b de forma equivocada, pois na verdade Dona Cotinha, por ser organizada, é que queria um quadro de avisos. Um aluno respondeu a letra c e trinta e dois alunos responderam a letra d.

Questão 04) Uma característica do *Capitalismo*, sistema que tem como objetivo o lucro, o dinheiro e a acumulação de bens, gerando a desigualdade social, e que pode prejudicar até mesmo a saúde dos trabalhadores, está presente na história. Qual é essa característica?

- (a) É o fato do Tio Patinhas explorar ao máximo a funcionária Dona Cotinha e não querer pagá-la, mesmo tendo bastante dinheiro, conforme mostram o segundo, terceiro, quarto e quinto quadrinhos.
- (b) É o fato do Tio Patinhas não se preocupar com a organização de sua empresa, pois não queria gastar dinheiro com o quadro de avisos.
- (c) É o fato de Dona Cotinha não querer ter trabalho para organizar a própria sala de trabalho.
- (d) É o fato de Dona Cotinha não ser organizada e querer tudo mais fácil, conforme aponta o último quadrinho.

Gráfico 4 – Questão 04



Análise da questão: O objetivo da questão nº04 é o de ativar os esquemas sobre o fato do Tio Patinhas possuir bastante dinheiro, contudo ser extremamente avarento, por não gostar ou querer gastá-lo. A resposta correta para a questão é a **letra b**, pois a organização empresa do Tio está em segundo plano, quando o assunto é despender sua fortuna. Para essa questão, houve a necessidade do uso, pelos alunos, dos três tipos de contextos, bem como o acionamento do esquema de que o Tio Patinhas é um *símbolo* do capitalismo e da avareza, conforme apontado anteriormente.

Podemos perceber que, para essa questão, também não houve discrepância de respostas, uma vez que sete alunos responderam a letra a, tendo como hipótese o fato de eles terem levado em consideração a menção ao fato do Tio Patinhas ter muito dinheiro, conforme apontam alguns quadrinhos, porém em nenhum momento da história há referência ao fato do Tio insinuar que não pagaria a funcionária. Vinte e sete alunos responderam a letra b; um aluno respondeu a letra c e quatro alunos responderam a letra d.

Questão 05) A imagem do dinheiro está presente em quase todos os quadrinhos da história. Você concorda com a atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos? Justifique sua resposta.

Análise da questão: Para a resposta, os alunos precisaram acionar os esquemas (BARTLETT) acerca dos elementos inerentes a uma boa administração: organização do ambiente, questões financeiras. Foram necessários também os três tipos de contextos para a produção da resposta: *intraicônico*, *intericônico* e *extraicônico* (THIBAUT-LAULAN, 1971), bem como a rememoração da *simbolização* (CAGNIN, 2014) retratada na figura do Tio Patinhas. Em relação à primeira questão discursiva da mediação didática aplicada à turma 701, as respostas (algumas escaneadas e inseridas nos anexos) foram divididas de acordo com os seguintes grupos comuns:

Grupo 1: Discentes que concordam com a atitude e a justificou;

Grupo 2: Discente que concorda com a atitude, mas não a justificou;

Grupo 3: Discentes que discordam da atitude e a justificou; e

Grupo 4: Discente que não apresentou respostas coerentes.

Em relação ao **grupo um**, três alunos responderam que concordam com a atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos, e responderam a questão com as seguintes justificativas:

Aluno 1: “aí a dona cantinha não presizava de pendurar os papeis”;

Aluno 2: “o dinheiro é dele”;

Aluna 3: “porque ela queria tudo mais facil, e ele não queria deixar ela atoa”.

Em sequência, no **grupo dois**, apenas um aluno respondeu que concorda com a atitude do Tio Patinhas, entretanto não justificou a resposta afirmativa.

Para o **grupo três**, trinta e quatro alunos discordaram da atitude do Tio Patinhas não querer comprar o quadro de avisos, sendo que: dezoito alunos justificaram a questão tendo como base as respostas girarem em torno de que a personagem possuía muito dinheiro; doze alunos apontaram que a compra do quadro de avisos seria útil para a organização da empresa, e, conseqüentemente, do trabalho de Dona Cotinha e quatro alunos responderam de forma diversificada.

Algumas justificativas para a questão estão transcritas de forma subsequente.

Aluna 1: “Por que ele tem muito dinheiro, mais é ambicioso e não quer gastar com nada.”

Aluna 2: “Pois ele tem dinheiro suficiente para comprar. O problema é que ele e muito obcecado pelo dinheiro.”

Aluno 3: “Isso é pão duragem.”

Aluno 4: “Por que o tio Patinha tem muito dinheiro.”

Aluno 5: “Porque ele e muito egoísta e isso e falta de respeito.”

Aluno 6: “por que ele é muito mão de vaca e não gosta de gastar seu dinheiro.”

Aluna 7: “porque ele não vai ficar pobre só porque ele vai comprar o quadro.”

Aluno 8: “por que o quadro de avisos serveria para organizar os documentos.”

Aluna 9: “pois se ele comprasse o quadro de avisos ele ajudaria a organizar os documentos dele.”

Aluna 10: “Pois com os quadros de avisos tudo ficaria mais organizado, e para quem tem bastante dinheiro, um pouco só para comprar quadros de avisos, não iria fazer falta.”

Aluno 11: “porque e uma melhoria para empresa.”

Aluna 12: “pois ele é cheio de dinheiro é não queria gastar, depois que ele viu a bagunça na sala ele mudou de ideia ele deveria parar de ser pão duro.”

Aluno 13: “porque fez Dona Cotinha trabalhar mais do que deveria.”

Aluno 14: “porque ele tem bastante dinheiro e não quer dar o mínimo para ajudar sua própria funcionária.”

Aluno 15: “Porque ele não queria gastar o dinheiro dele com a empregada.” (Na verdade, o dinheiro não seria gasto com a empregada, o aluno entendeu de forma equivocada).

Aluno 16: “Por que Tio Patinhas tem muito dinheiro e não quer adquirir o quadro por conta de orçamentos.”

Aluna 17: “porque o tio Patinhas tem muito dinheiro e se ele ficar guardando esse dinheiro para sempre, ele vai morrer e outra pessoa vai se aproveitar do dinheiro que ele conseguiu.”

Aluna 18: “porque dinheiro é, pra gastar, quando morrer não vai poder levar o que tem.”

Por fim, para o **grupo quatro**, um aluno, além de não responder se concorda ou discorda da atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos, também apresentou resposta que não é condizente com a justificativa solicitada: “porque não queria comprar o quadro e gastar seu dinheiro.” De fato, podemos entender que o aluno produziu tal justificativa não com base em sua opinião própria, mas justificando a ação do Tio Patinhas, o que nos leva a crer que o aluno não compreendeu a questão, devido à falta da primeira resposta solicitada e pela justificativa desconexa.

Quadro 09 – Turma do Xaxado (continua)

A **Turma do Xaxado**, criada pelo desenhista Antonio Cedraz, possui narrativas de temas polêmicos da realidade brasileira, o que quer dizer que suas histórias possuem assuntos que geram discussão, tais como a exploração de homens e mulheres no campo, a pobreza, a questão da seca, a corrupção dos políticos, a discriminação racial, os costumes e as lendas, dentre outros. A personagem central das histórias é o Xaxado, neto de cangaceiro. Leia as três tiras seguintes e responda às questões **6 e 7**.

Texto 1



Figura 41 – Turma do Xaxado na política. Fonte: <https://colegiomedianeirablogdoquintoano.wordpress.com/2014/10/07/turma-do-xaxado/>

Texto 2



Figura 42 – Turma do Xaxado no sertão. Fonte: Turma do Xaxado, v. 3. Salvador: Ed. E Estúdio Cedraz, 2003.

Texto 3

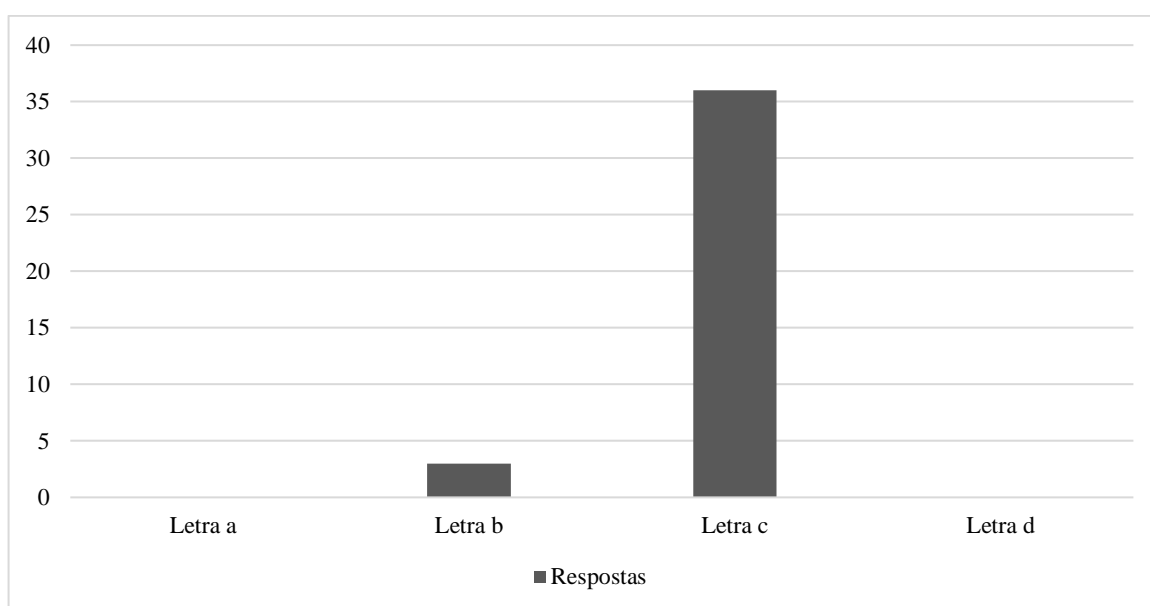


Figura 43 – Turma do Xaxado e o mistério. Fonte: <http://turmadoxaxado.blogspot.com/2008/12/>

Questão 06) No **texto 1**, é retratada uma cena de comício, que se refere a uma reunião pública, na qual um candidato a um cargo político faz seu discurso, mostrando suas propostas de governo para conquistar votos. A imagem do boi de Xaxado dormindo, no exato momento da fala do candidato, representa uma expressão popular falada tanto no campo quanto na cidade. Essa expressão é:

- (a) “*O boi está com o rabo entre as pernas*”. Essa expressão demonstra que o boi tem medo do candidato.
- (b) “*Tirar o boi da chuva*”. Essa expressão demonstra que o candidato, ao falar, cuspe muito em todos.
- (c) “*Conversa pra boi dormir*”. Essa expressão demonstra que o boi, ao começar a ouvir as “mentiras esfarrapadas” contadas pelo candidato com a intenção de enganar as pessoas, acaba dormindo.
- (d) “*Boi sonso é que arromba cerca*”. Essa expressão demonstra que o boi está fingindo que está dormindo; na verdade ele está pronto para chifrar seu dono.

Gráfico 5 – Questão 06



Análise da questão: O objetivo da questão nº06 é o de acionar os esquemas (BARTLETT) acerca do ditado popular “Conversa pra boi dormir”, para que assim possa haver a produção de inferência entre a imagem do boi dormindo e o ditado verbal. Também os três tipos de contextos: *intraicônico*, *intericônico* e *extraicônico* (THIBAUT-LAULAN, 1971) necessitaram ser ativados. A resposta correta é a **letra c**.

Podemos perceber que, para essa questão, também não houve discrepância de respostas, sendo a questão com a menor disparidade entre as demais: nenhum aluno marcou a letra a. Apenas três alunos marcaram a letra b de forma equivocada, pois não há imagem do candidato cuspidando nas pessoas, nem mesmo a expressão “Blá, blá, blá” indica essa ação. Trinta e seis alunos marcaram a letra c e nenhum aluno marcou a letra d.

Questão 07) No **texto 2**, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.

Quadrinho 1 _____
Quadrinho 2 _____
Quadrinho 3 _____

Análise 1 da questão: Para a produção das respostas, tanto da primeira aplicação quanto da reaplicação, os alunos precisaram acionar os esquemas referentes ao ambiente sertanejo, bem como os três tipos de contextos: *intraicônico*, *intericônico* e *extraicônico*. Para a segunda questão discursiva da mediação didática aplicada à turma 701, os alunos apresentaram bastante dificuldade de compreensão para a resolução, sendo a questão nº07 a mais difícil, segundo o relato da maioria dos alunos, embora o comando da questão tenha sido explicado algumas vezes pela professora-pesquisadora. Com base nas respostas dos alunos e nas informações de dificuldade, a questão foi reaplicada em dia posterior ao da primeira aplicação. Contudo, para se chegar à conclusão da necessidade de reaplicação, as respostas da primeira aplicação (algumas escaneadas e inseridas nos anexos) foram divididas de acordo com os seguintes grupos comuns:

Grupo 1: Discentes que não responderam a questão;

Grupo 2: Discente que extraiu frases da tira e não mencionou as imagens;

Grupo 3: Discentes que retiraram frases das três tiras abordadas na questão;

Grupo 4: Discentes que apontaram imagens inseridas nas três tiras abordadas na questão;

Grupo 5: Discentes que apresentaram respostas desconexas em relação ao comando da atividade; e

Grupo 6: Discentes que indicaram adequadamente as imagens referentes à tira solicitada.

Em relação ao **grupo um**, cinco alunos não responderam a questão solicitada. A hipótese para tal ação se deve ao fato de, possivelmente, não terem compreendido a questão, mesmo essa sendo explicada algumas vezes para a turma.

Em sequência, no **grupo dois**, um aluno se equivocou e citou frases contidas nos três quadrinhos da tira. A hipótese para tal ação se deve ao fato do costume, em geral, dos exercícios

praticados em sala de aula priorizarem a linguagem verbal em detrimento à interpretação da linguagem não verbal.

Aluno 1: Quadrinho 1 – “acho qui nois se perdemo marinês, onde sera qui nois ta”

Quadrinho 2 – “não sei zé.”

Quadrinho 3 – “quem sabe em algum lugar da Pré-historia da humanidade”

Para o **grupo três**, cinco alunos também se equivocaram e citaram frases contidas nas três tiras da questão. A hipótese de respostas é semelhante à do grupo dois.

Aluno 1: Quadrinho 1 – “Eu prometo que blá, blá, blá, serei honesto e blá, blá, blá vote em mim...”

Quadrinho 2 – “Quem sabe em algum lugar da pre historia da humanidade”

Quadrinho 3 – “Eu avisei que não era papai Noel”

Em referência ao **grupo quatro**, dez alunos apontaram imagens contidas nas três tiras da questão e não somente na tira solicitada. Há duas hipóteses para o lapso: a não leitura atenta de que a tira a ser analisada era o texto 2, e o fato de os alunos produzirem intertextualidade em relação aos demais textos da atividade, uma vez que muitos exercícios de sala de aula pedem a comparação entre textos diversos.

Aluno 1: Quadrinho 1 – “vestimentas, corrupção e criação de gados”

Quadrinho 2 – “seca e falta de água”

Quadrinho 3 – “costumes e lendas”

Aluna 2: Quadrinho 1 – “modo de vestimento”

Quadrinho 2 – “a seca e o sol forte”

Quadrinho 3 – “o saci”

Em se tratando do **grupo cinco**, nove alunos produziram respostas que fugiram do esperado, sendo classificadas como desconexas e cuja hipótese de engano é a falta de compreensão do comando da questão.

Aluna 1: Quadrinho 1 – “imagem 2”

Quadrinho 2 – “imagem 1”

Quadrinho 3 – “na primeira fala”

Aluno 2: Quadrinho 1 – “Políticos muitos falam que vão fazer alguma coisa mas não fazem nada”

Quadrinho 2 – “muitos acham que a realidade e maravilhosa mas e so olha envolta”

Quadrinho 3 – “não podemos confiar em ninguem”

Por fim, para o **grupo seis**, nove alunos responderam de forma adequada o quesito proposto, apontando as imagens inclusas no texto 2.

Aluno 1: Quadrinho 1 – “O sol quente, o cacto, as árvores sem folhas”

Quadrinho 2 – “O balde na cabeça da mulher, o crânio de um gado, as arvores secas”

Quadrinho 3 – “as árvores secas, o homem descauso e o sol quente”

Aluna 2: Quadrinho 1 – “As roupas e sol”

Quadrinho 2 – “Arvores seca e o ossos de animas”

Quadrinho 3 – “E os animais”

Mediante a constatação de que apenas nove alunos conseguiram atingir as respostas esperadas para a resolução da questão nº07, houve a necessidade, então, de sua reaplicação, cujas etapas estão descritas de forma consecutiva, e foram efetuadas em dia posterior ao dia da resolução da questão.

Etapa 1. Foi selecionada uma nova tira, cujas personagens são da Turma do Xaxado, e os alunos foram divididos em grupos, para que pudessem visualizar a projeção da tira em questão.



Figura 44 – Xaxado e os sonhos. Fonte: <http://alexandrehq.blogspot.com/2014/09/triste-partida.html>

Etapa 2. Foi pedido a cada grupo que observasse todas as imagens dos quadrinhos um, dois e três, que podem indicar referência ao ambiente do sertão.

Etapa 3. Após todos os alunos visualizarem as imagens e discutirem entre si sobre elas, houve a discussão com toda a turma acerca de quais imagens retratam o cenário do sertão.

Posteriormente, foram escritas no quadro da sala quais imagens inseridas nos respectivos quadrinhos podem ser indicativas da retratação do ambiente sertanejo. Os alunos mencionaram as seguintes imagens:

No primeiro quadrinho: o chapéu do Xaxado;

No segundo quadrinho: o homem segurando a enxada – o que pode indicar um trabalhador rural; e

No terceiro quadrinho: o Sol brilhando, crânio de animal, gado desnutrido, cactos, chão seco e árvores secas.

Etapa 4. A questão nº07 foi, então, reaplicada a vinte e nove alunos, pois um faltou e nove alunos responderam de forma adequada na primeira aplicação.

Análise 2 da questão: Dos vinte e nove alunos que participaram da reaplicação da questão, apenas um produziu respostas além da identificação das imagens e vinte e oito alunos indicaram, de forma coerente, as imagens que retratam o ambiente sertanejo. Algumas respostas (escaneadas e inseridas nos anexos) estão transcritas a seguir.

Aluno 1 (produziu respostas além das imagens requeridas): Quadrinho 1 – “O sol quente e a terra muito seca”

Quadrinho 2 – “A seca do sertão a desigualdade social a falta de trabalho e a falta de água”

Quadrinho 3 – “A desigualdade social e a falta de emprego”

Aluno 2: Quadrinho 1 – “cactos e sol escaudante”

Quadrinho 2 – “crânio de gado e falta de água”

Quadrinho 3 – “criação de gados e árvores mortas por causa da seca”

Aluno 3: Quadrinho 1 – “os cactos representa o nordeste.”

Quadrinho 2 – “as caveiras no chão.”

Quadrinho 3 – “a barba, a cabra e a forma de vestir.”

Aluno 4: Quadrinho 1 – “o sol.”

Quadrinho 2 – “craneio de gado e senhoras de idade trabalhando.”

Quadrinho 3 – “as árvores secas.”

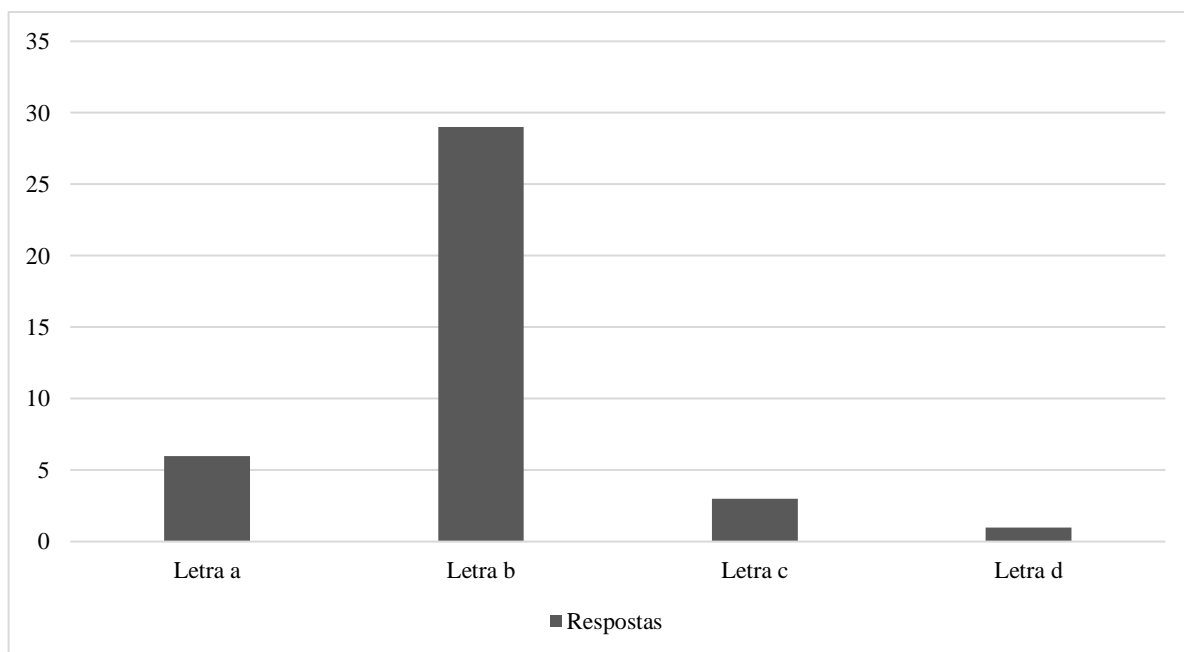
Em suma, a conclusão a que chegamos é que os alunos, em sua maioria, só conseguiram produzir compreensão e, conseqüentemente, as respostas adequadas para a questão nº07, após haver uma discussão mais profunda e interativa acerca dos elementos visuais que os levam a perceber características do ambiente sertanejo. Afirmamos que se fez necessária, deste modo, a estratégia de ativação preliminar de esquemas para que pudessem ser produzidas inferências – percepções de imagens que podem retratar o sertão do Brasil.

Questão 08) No **texto 3**, temos a imagem do Saci Pererê, personagem de uma das lendas mais conhecidas no Brasil. Segundo muitos autores, o Saci é um menino que adora travessuras, é de cor negra, possui apenas uma perna, usa cachimbo, utiliza uma carapuça ou um gorro vermelho na cabeça, é bem inquieto, dentre outras características.

Analisando a frase de Xaxado para seus colegas: “*EU AVISEI QUE NÃO ERA PAPAÍ NOEL*” e as figuras da tira, podemos concluir que ele falou isso porque:

- (a) na realidade não existe Papai Noel no Brasil, pois essa figura é um aspecto da cultura de outros países.
- (b) o Saci se fantasiou de Papai Noel para fazer travessuras.
- (c) Papai Noel possui renas e trenó, o que não está representado na tira.
- (d) Papai Noel não poderia ser negro, pois vem da Europa.

Gráfico 6 – Questão 08



Análise da questão: O objetivo da questão nº08 é o de ativar os esquemas (BARTLETT) acerca das características das personagens lendárias Saci Pererê e Papai Noel, a fim de que os alunos pudessem produzir inferências sobre as imagens da tira e a fala da personagem Xaxado. Também para a produção de inferências se fez necessário o acionamento dos três tipos de contextos: *intraicônico*, *intericônico* e *extraicônico* (THIBAUT-LAULAN, 1971).

A resposta adequada para essa questão é a **letra b**, pois, por meio das imagens, há a confirmação de que não foram distribuídos presentes às personagens, como reza a lenda do “bom velhinho”, mas o Saci se utilizou de sua fantasia de Papai Noel para realizar traquinagens, entregando objetos não satisfatórios às personagens.

Podemos perceber que, para essa questão, não houve discrepância de respostas. Entretanto, seis alunos marcaram a letra a – cuja resposta pode indicar a hipótese de que os alunos ativaram o conhecimento prévio de que a lenda do Papai Noel não tem sua origem no Brasil; vinte e nove alunos a letra b; três alunos marcaram a letra c – cuja resposta pode indicar a hipótese de que os alunos ativaram o conhecimento prévio de que renas e trenó são posses do Papai Noel sempre visualizadas e apenas um aluno marcou a letra d – cuja resposta pode indicar a hipótese de que o aluno ativou o conhecimento prévio de que o Papai Noel é sempre representado por um senhor de etnia branca.

Quadro 10 – Papa-Capim (continua)

A personagem **Papa-Capim**, criado por Maurício de Sousa, é um índio que vive com os amigos Potira e Cafuné na Floresta Amazônica. O indiozinho é uma criança que admira e respeita os animais, os índios mais fortes e o pajé de sua tribo, além de ser uma criança curiosa. Nas histórias, alguns dos assuntos mais abordados são a preservação ambiental e os hábitos e lendas dos índios.

Leia a história em quadrinhos a seguir e responda às questões **09** e **10**.

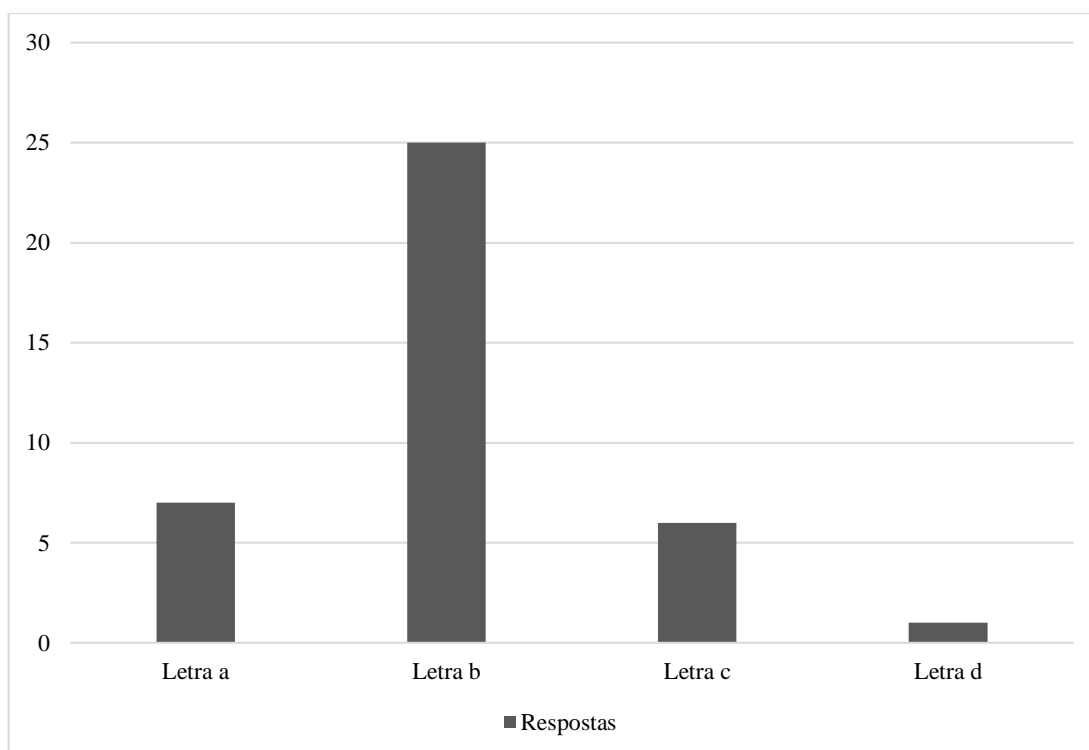


Figura 45 – HQ do Papa-Capim. Fonte: CHICO BENTO. São Paulo: Panini Brasil, n.68, agosto 2012.

Questão 09) Ações contra à selva, ou seja, contra à morada de Papa-Capim e sua tribo, são produzidas ao longo da história. Por que motivo essas ações acontecem e se repetem?

- (a) Porque a selva, por não ser um lugar habitável por pessoas civilizadas, pode virar um depósito de lixo.
- (b) Porque os alunos não foram educados o suficiente para preservar a natureza, casa não só dos índios, mas de diversos animais.
- (c) Porque a professora estava mais preocupada em tirar foto para o Face do que em observar as ações dos alunos.
- (d) Porque os alunos sabem que na selva o lixo se decompõe mais facilmente do que na cidade.

Gráfico 7 – Questão 09



Análise da questão: O objetivo da questão nº09 é de provocar reflexão nos alunos acerca da importância da preservação do ambiente da selva, local que faz parte da pluralidade cultural do Brasil, pelo fato de ele ser a “casa” de muitas tribos indígenas e ser morada de muitas espécies da fauna e flora do país. Também é o local onde se passam as narrativas da personagem Papa-

Capim e sua tribo. Para a produção da resposta, foi necessária a ativação dos três tipos de contextos: *intraicônico*, *intericônico* e *extraicônico* (THIBAUT-LAULAN, 1971).

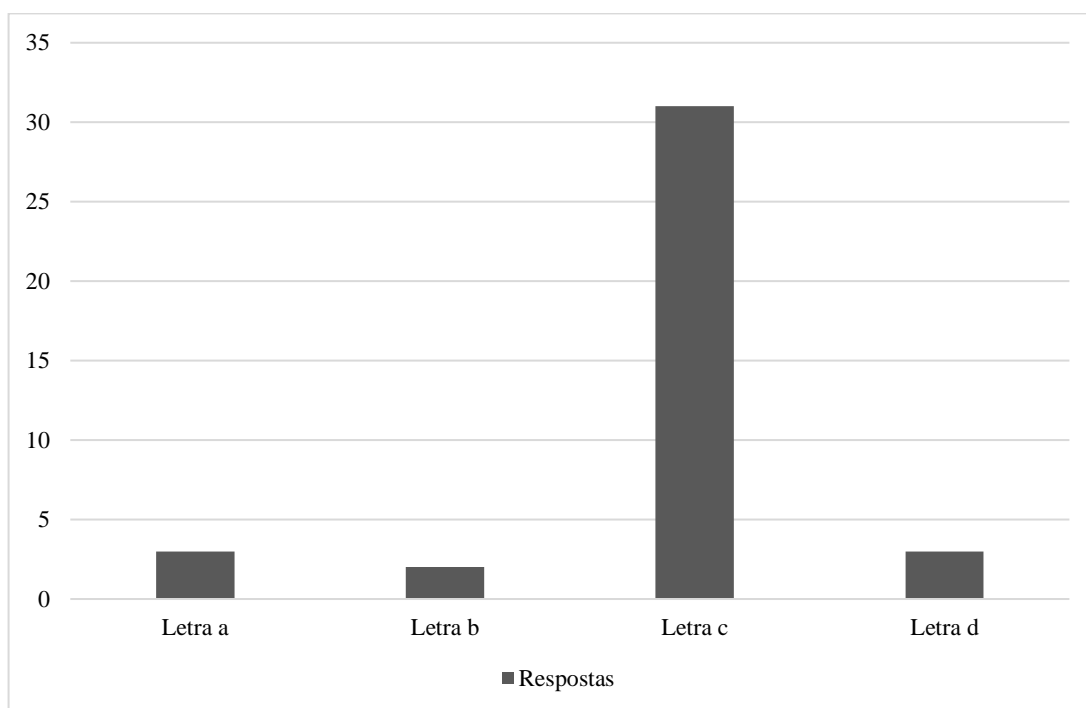
Para essa questão, a resposta correta é a **letra b**, pois ela evidencia que as imagens da história retratam ações desrespeitosas dos alunos em relação a jogar no chão, por onde iam andando, diversos tipos de lixo, tais como papéis, embalagens, latinhas, gerando assim grande poluição ambiental.

Podemos perceber que, para essa questão, não houve disparidade de respostas, todavia o fato de sete alunos marcarem a letra a gera preocupação em relação à visão de selva que esses alunos possuem, posto que, ao marcarem essa letra como a correta, eles afirmam que a selva pode virar um depósito de lixo, ou seja, não há preocupação com esse tipo de ambiente. Vinte e cinco alunos marcaram a letra b; seis alunos marcaram a letra c, o que pode ter como hipótese para a resposta o fato dos alunos focarem a atenção para a menção à rede social Facebook, pertencente ao cotidiano de muitos deles e apenas um aluno marcou a letra d.

Questão 10) No universo indígena, assim como em outras etnias, há a presença de muitas lendas que envolvem seres misteriosos, alguns chamados de “monstros”, como a professora fala no 8º quadrinho. Ao final da história, por que os alunos e a professora correm?

- (a) Porque, de fato, havia um monstro na selva, como aparece no 17º quadrinho.
- (b) Porque um aluno, ao ver a cabeça do Curupira (16º quadrinho), personagem de uma lenda do folclore brasileiro, avisa o restante das pessoas.
- (c) Porque Papa-Capim criou um “monstro” com todo o lixo jogado pelos alunos na mata e os alunos e a professora pensaram ser real.
- (d) Porque o monstro Lixo, personagem de lenda indígena, foi finalmente visto.

Gráfico 8 – Questão 10



Análise da questão: O objetivo da questão nº10 é o de provocar a ativação de esquemas em relação aos seres lendários que constituem o universo místico da tradição indígena no país, a fim de que os alunos possam produzir inferências se a imagem do último quadrinho é, de fato, uma dessas criaturas. Também é necessário o acionamento dos três tipos de contextos: *intraicônico*, *intericônico* e *extraicônico*.

A resposta correta é a **letra c**, uma vez que ela denota um “monstro” produzido por Papa-Capim com todo o lixo jogado pelos alunos e também por outras pessoas. Esse ser criado pela personagem gerou um grande medo na professora e em seus alunos, o que fez com que eles fossem embora correndo daquele ambiente.

Podemos perceber que, para essa questão, não houve disparidade de respostas: três alunos marcaram a letra a, cuja resposta possui a hipótese de que os alunos não se atentaram que o monstro não era de fato um monstro (ser lendário, narrado em histórias), mas uma construção do Papa-Capim. Dois alunos marcaram a letra b, cuja resposta possui a hipótese dos alunos enxergarem a folha no quadrinho como sendo o cabelo do ser lendário Curupira. Trinta e um alunos marcaram a letra c e três alunos marcaram a letra d, cuja resposta possui a hipótese de que os alunos acreditem existir um monstro de lenda indígena denominado de Lixo.

Por fim, em relação à etapa de produção inicial, pudemos constatar que houve um grande avanço da quantidade de acertos nas questões em comparação à atividade de diagnose realizada

no ano 2017. Apenas na questão nº01 foi evidenciada grande discrepância entre os acertos e erros (conforme investigação anterior das hipóteses) e a questão de nº07 necessitou ser reaplicada. Mediante os dados apresentados pelas análises das questões, podemos ratificar que tanto o *objetivo geral* do estudo concebido – desenvolvimento da proficiência leitora e interpretativa de texto multimodal, com ênfase na linguagem não verbal inerente aos gêneros textuais quadrinísticos HQs e tira – quanto os *objetivos específicos* – averiguar como ocorre a interpretação e a produção de inferência das informações não verbais e explicitar quais são as estratégias de leitura que estão a favor da produção de compreensão – foram alcançados de forma satisfatória.

6.3 Produção final

A fase da mediação didática denominada de *produção final* foi desenvolvida na própria sala de aula da turma 701, pois se fosse produzida na casa dos discentes, contaríamos com os seguintes entraves: muitos alunos não possuem acesso à Internet, recurso substancial para a pesquisa de imagens; muitos alegam não poder se deslocar às casas dos colegas e também alguns não dominam as habilidades para a produção digital dos textos.

Esse estágio contou com trinta e oito alunos participantes, pois um aluno faltou a todas as aulas de desenvolvimento da fase em questão. Foram utilizadas oito aulas de cinquenta minutos cada, no total de quatro dias despendidos e alternados para a concretização total de todas as etapas.

O objetivo-base foi o de promover a produção textual de gênero textual quadrinístico história em quadrinhos ou tira (com foco nas imagens veiculadas), de acordo com a preferência dos grupos de trabalho, para ser divulgado no *blog* da turma, intitulado de “A pluralidade cultural: nós respeitamos as diferenças”, o qual fora criado exclusivamente pela professora-pesquisadora para a divulgação da versão final da produção textual dos grupos de alunos.

Essa fase foi constituída por quatro etapas, a saber, cujas versões iniciais da produção textual encontram-se nos anexos.

Etapa 1 (composta por duas aulas). A turma foi dividida em cinco grupos e cada um sorteou um tema constituinte da temática geral do estudo em questão (a pluralidade cultural): *índios, negros, religião, cultura de uma região e diferenças entre cidade e campo*. Após o sorteio, cada grupo se reuniu e deu início à discussão referente ao tema a ser desenvolvido. Foi

disponibilizada para cada grupo uma revista que contivesse tanto HQs quanto tiras, a fim de que os alunos pudessem visualizar, para relembrar, as características de ambos os gêneros textuais quadrinísticos, como os formatos de balões, onomatopeias, interjeições, tipos de letras e também houve, por parte da professora-pesquisadora, esclarecimentos sobre cada tema sorteado. Os alunos foram conduzidos a utilizarem o material impresso para a discussão dos esquemas acerca da pluralidade cultural, disponibilizado nas primeiras quatro aulas da mediação didática, bem como também foram liberados para utilizarem a internet, para que pudessem ter acesso a mais informações que gerassem acréscimo para a produção textual. Posteriormente, produziram a primeira versão da narrativa, que foi entregue à professora-pesquisadora para correção.

Etapa 2 (composta por duas aulas). Após a correção efetuada pela professora-pesquisadora, os alunos procederam à reescrita, modificando e acrescentando informações, após nova discussão no grupo de trabalho.

Etapa 3 (composta por quatro aulas). Sucessivamente à reescrita, os grupos transcreveram a história produzida do formato manuscrito para o formato digital, com a intervenção da professora-pesquisadora no quesito de sugestão de cores e tipos de balões, formato e tamanho de letras, pesquisa de imagens e suas disposições nos quadrinhos. O programa utilizado na produção foi o *Word 2016*, que possui diversos recursos como tipos de balões e cores. Em relação às figuras, devido a alegação de que a maioria dos alunos não possui habilidade para desenhar, sobretudo no meio digital, optamos por escolher imagens de circulação livre na internet, cuja finalidade é exclusiva para o trabalho em questão.

Os textos finais produzidos pelos grupos estão apresentados a seguir.

Grupo 1 – índios
IRAPURU E JUREMA EM...
CONHECENDO MAIS!

<p>ESSES SÃO IRAPURU E JUREMA. ELES SÃO IRMÃOS E MORAM PERTO DA FLORESTA EM OCAS.</p> <p>OLÁ! EU SOU IRAPURU!</p>  <p>E EU SOU JUREMA.</p> 	<p>NÓS FAZEMOS VÁRIAS COISAS.</p> <p>VAMOS TE MOSTRAR O QUE NOSSA TRIBO FAZ!</p> 
<p>NÓS PESCAMOS.</p> <p>E DEPOIS LEVAMOS PARA A OCA.</p> 	<p>NÓS TAMBÉM CAÇAMOS.</p> 
<p>E ADORAMOS VÁRIOS DEUSES.</p> 	<p>NÓS, AS ÍNDIAS MAIORES, FAZEMOS A JANTA.</p> 
<p>HORA DO JANTAR. VAMOS COMER!</p> 	<p>DEPOIS DE COMER, NÓS DORMIRMOS PARA PODER DESCANSAR. NO OUTRO DIA, TUDO SE REPETE.</p>  <p>FIM</p>

Figura 46 – Produção textual do grupo 1 sobre índios. Fonte: arquivo da autora.

Grupo 2 – negros
DIGA NÃO AO PRECONCEITO!



Figura 47 – Produção textual do grupo 2 sobre negros. Fonte: arquivo da autora.

Grupo 3 – religião

**TURMA DO RESPEITO EM...
RELIGIÃO NÃO SE DISCUTE!**

	<p>MEU NOME É LIS, E TENHO 21 ANOS. SOU FILHA DE OXUMARÊ E SOU UMBANDISTA.</p>
<p>MEU NOME É NEUSA, E TENHO 60 ANOS. SOU MÃE DE SANTO E SOU CANDOBLECISTA.</p>	  <p>MEU NOME É MAYSA. TENHO 38 ANOS, SOU EVANGELICA E PASTORA.</p>
 <p>MEU NOME É DAVID. TENHO 32 ANOS E SOU ATEU.</p>	 <p>COMO AMO SER CATÓLICA!!</p>
 <p>ESTÃO VENDO? NEM TODOS TÊM A MESMA RELIGIÃO, MAS NÓS SOMOS AMIGOS.</p>	<p>CADA UM DE NOS ACREDITA NO QUE QUER, E NINGUEM TEM O DIREITO DE OPINAR NA RELIGIÃO DO OUTRO!</p> 



Figura 48 – Produção textual do grupo 3 sobre religião. Fonte: arquivo da autora.

Grupo 4 – ambiente campestre

AS FÉRIAS NO CAMPO







Figura 49 – Produção textual do grupo 4 sobre aspectos do campo. Fonte: arquivo da autora.

Grupo 5 – diferenças entre campo e cidade

ENTRE CARROS E CARROÇAS...





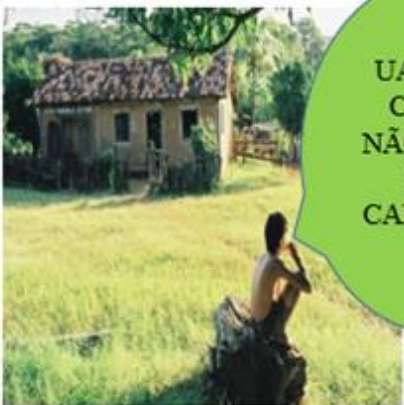
OI PRIMO,
TUDO BÃO?
COMO TÁ AS
PRANTAÇÃO,
AS CARROÇA
E OS GADO
DAÍ?

QUE ISSO,
MANO?
AQUI NÃO
TEMOS
NADA
DISSO NÃO!



?

AQUI
SOMOS BEM
MELHORES,
TEMOS
CARROS,
SUPERMER-
CADOS...



UAI, MAS
CARRO
NÃO É QUE
NEM
CARROÇA?

NÃO! SÃO
COISAS
DIFERENTES
CARA, NÃO
TEM NADA A
VER UMA
COM A
OUTRA.



UAI, MAS
AS COISA
DAÍ SÃO
IGUAR AS
DAQUI, SÓ
MUDA O
NOME.

NÃO É BEM
POR AÍ,
PRIMO. SÃO
COISAS
DIFERENTES,
COM
UTILIDADES
DIFERENTES.





Figura 50 – Produção textual do grupo 5 sobre diferenças entre campo e cidade. Fonte: arquivo da autora.

Etapa 4. Por fim, houve a criação do *blog* para divulgação dos trabalhos produzidos. Essa etapa foi elaborada individualmente pela professora-pesquisadora, em momento distinto ao da sala de aula. Segue a página inicial do *blog*, bem como seu endereço eletrônico.



Figura 51 – Página inicial do *blog* da turma 701. Fonte: <https://701pluralidade.blogspot.com>

Endereço eletrônico para acesso ao *blog*: <https://701pluralidade.blogspot.com/>

Em relação às produções textuais, embora o foco da produção da dissertação não fosse esse e sim o desenvolvimento e o aprimoramento da competência leitora dos alunos, podemos perceber que os trabalhos foram bem elaborados com base nos temas propostos, inseridos na temática da pluralidade cultural. Contudo, há de se levar em consideração que as produções finais foram realizadas em grupo, diferentemente da fase dois da mediação, a qual fora produzida individualmente, com exceção da questão nº07, que teve de ser aprofundada e discutida com toda a turma, por meio de texto diverso, para então ser reaplicada de forma individual.

Nesta última fase da mediação didática, foi perceptível que os alunos precisaram, além de praticar a habilidade da escrita, também exercitar os multiletramentos, posto que necessitaram transcrever as narrativas manuscritas para o ambiente digital, produzindo formatações, adequação de tamanhos das imagens, dentre outros aspectos que prescindiam de um certo domínio em relação às ferramentas digitais.

No mais, todas as etapas da mediação didática elaborada para a turma 701 foram de extrema importância para a reflexão e a produção de inferências acerca das imagens que permeiam o universo da pluralidade cultural do nosso país. Todas as figuras (balões e aquelas referentes às personagens e ambientes) analisadas tanto na produção inicial quanto as que tiveram de ser pesquisadas para compor as narrativas da produção final, sendo escolhidas de acordo com o contexto verbal, ganharam grande relevância para a construção de sentidos nos gêneros textuais quadrinísticos história em quadrinhos e tira e podemos afirmar de forma categórica: o olhar dos alunos mudou em relação à importância das imagens nesses gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu desenvolver uma mediação didática, com fundamento na sequência didática postulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual. O objetivo geral foi o desenvolvimento da proficiência leitora e interpretativa de texto multimodal, com ênfase na linguagem não verbal inerente aos gêneros textuais história em quadrinhos e tira e também teve como objetivos específicos os seguintes: averiguar como ocorre a interpretação e a produção de inferências das informações não verbais e explicitar quais são as estratégias de leitura que estão a favor da produção de compreensão. A pesquisa culminou na produção textual em grupo de um gênero textual quadrinístico (história em quadrinhos ou tira) elaborado pelos alunos, e que teve como temática a pluralidade cultural, cujo conteúdo permeou todas as discussões e reflexões da mediação didática aplicada à turma.

Diante de todas as etapas realizadas na mediação didática, podemos afirmar que o trabalho com os gêneros textuais quadrinísticos HQs e tira foi bastante frutífero para todos os participantes, uma vez que houve uma ampliação satisfatória da competência leitora – em comparação à diagnose realizada no ano 2017 – cujo foco do estudo está alicerçado na compreensão e na produção de inferências a partir da linguagem não verbal. De igual forma, todo o estudo foi produtivo para a competência escritora, com núcleo na escolha de imagens que denotassem aspectos concernentes à pluralidade cultural: cultura indígena, respeito aos negros e às diversas religiões, cultura do campo e particularidades existentes no campo e na cidade.

Destarte, o Mestrado Profissional em Letras, cujo objetivo precípua é a preparação de docentes para a promoção de práticas inovadoras e exequíveis no ensino de língua materna para o Ensino Fundamental, proporcionou-nos a oportunidade do estudo/aprofundamento de referenciais teóricos determinantes para a melhoria da prática de ensino e o progresso de uma pesquisa-ação que visou a melhoria dos índices da leitura de imagens dos alunos da turma 701 do Colégio Estadual Boa Vista. Indubitavelmente, todo o estudo foi um divisor de águas para práticas pedagógicas vindouras, cujo olhar estará mais focado na importância das imagens contidas não somente nos gêneros textuais quadrinísticos histórias em quadrinhos e tira, mas também nos diversos gêneros textuais que contêm figuras e que fazem parte do dia a dia do nosso alunado.

Além de todas as contribuições no âmbito de ampliação de conhecimentos tanto para os discentes quanto para a professora-pesquisadora, a partir de todas as etapas concretizadas da pesquisa, foi possível atestar o que é viável de ser produzido e aplicado, em termos de atividades, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

Por meio do estudo dos documentos PCN, BNCC e CM, bem como os pressupostos teóricos da Linguística Textual, o estudo da imagem, contribuições da Semiótica americana e estudos cognitivistas, levou-se à turma 701 considerações sobre a importância das imagens inerentes ao mundo da pluralidade cultural e os modos de como interpretá-las, acrescidas de discussões sobre a necessidade de atribuição de uma visão crítica do que se lê.

Dessa maneira, há a confirmação da hipótese de que para a compreensão de gêneros textuais multimodais circulantes na sociedade, tais como propagandas, charges, memes, dentre outros, os alunos necessitam possuir e ativar conhecimentos prévios para a produção de interpretação e de inferências, caso contrário, a compreensão poderá ocorrer de forma parcial ou inexistente. Há de se levar em consideração também duas observações: o enunciado da questão que se pretende provocar reflexão deve ser claro e sucinto, bem como o trabalho com leitura das imagens deve ser expandido a todas as disciplinas lecionadas no ambiente escolar, sendo a tarefa de ensinar a ler a imagem não restrita aos profissionais da língua materna, uma vez que em todas as disciplinas há (ou deveria existir) a reflexão de imagens como gráficos, mapas e até mesmo muitas disciplinas se utilizam de HQs ou tiras para a discussão de conteúdos a serem trabalhados.

Salientamos que acertos e erros foram vivenciados ao longo da produção e do desenvolvimento dessa pesquisa. Em relação aos acertos, afirmamos a satisfação de alcançarmos resultados positivos, partindo de conhecimentos prévios e provocando a absorção de novas informações que foram subsídio tanto para as atividades de interpretação das questões quanto para a atividade de produção textual. Entre as dificuldades encontradas, estão a grande quantidade de ações previstas para aplicação em dezesseis aulas e também o entrave de, mesmo com todo o material produzido e as discussões realizadas, alguns alunos demonstraram equívocos de interpretação de respostas.

No tocante aos resultados da aplicação da mediação didática, notamos que muitos alunos passaram a ter um olhar diferenciado sobre o que diz respeito às imagens inseridas nos gêneros textuais quadrinísticos HQ e tira. Dessa forma, as ilustrações deixaram de serem vistas como algo desprovido de sentido e tornaram-se repletas de informações significativas, pois os alunos passaram a ter um olhar mais atento a aspectos como: tipos de balões e cores, a disposição dos

elementos visuais, bem como a relação entre um elemento e outro e como uma imagem se agrega à linguagem verbal para a produção de sentido.

Em relação a tudo o que foi exposto, salientamos que, embora tenha havido avanços em relação à atividade geradora da presente pesquisa (questão da avaliação aplicada à turma 601, em 2017), a diagnose aplicada e estratégias de leitura viáveis de serem aplicadas, tais como o trabalho com três gêneros textuais distintos para a ativação de esquemas e também para o aprendizado de novas informações; discussão sobre diversos aspectos da pluralidade cultural enraizada no Brasil; condução dos alunos a personagens inéditos ao repertório deles; reaplicação de questão a partir da exploração de conteúdo semelhante com um novo texto, constatamos que a segunda etapa da mediação didática (resposta às questões) não conseguiu obter respostas satisfatórias de todos os alunos da turma 701, em razão das importantes carências de leitura que ainda puderam ser identificadas por meio das discrepâncias entre as respostas.

Em verdade, diante do tempo despendido para o desenvolvimento do estudo, supõe-se que as dificuldades de aprendizagem encontradas entre os alunos participantes sejam vestígios de dificuldades acentuadas existentes antes mesmo da pesquisa ser implementada na turma. De fato, torna-se extremamente complexo supor que poucos dias de trabalho sejam suficientes para extinguir os problemas consolidados ao longo de anos, sobretudo no que diz respeito aos amplos obstáculos que envolvem a compreensão leitora de gêneros textuais multimodais como as histórias em quadrinhos e as tiras.

No mais, afirmamos que ações direcionadas ao desenvolvimento da competência leitora com foco nas imagens necessitam ser empregadas com mais intensidade pela escola brasileira, que geralmente prioriza a linguagem verbal em detrimento à linguagem não verbal. Se faz necessária a existência de práticas consistentes de leitura a partir de textos significativos, que provoquem reflexão e absorção de novos conhecimentos. Dessa forma, por meio de uma aprendizagem significativa, conforme aponta Ausubel (1963), haverá a formação de leitores eficientes nos mais diversos gêneros textuais circulantes na sociedade. Atreladas às práticas de leitura devem estar a inserção gradativa das estratégias de leitura apontadas por Solé (1998) já no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Asseveramos, por fim, que a oportunidade de participar de um programa de pós-graduação proporcionou-nos um aprimoramento profissional de extrema valia para a melhoria de nossas ações enquanto professora de Língua Portuguesa. Consideramos que essa pesquisa seja uma exígua contribuição que fornece relatos de uma experiência de ensino de leitura de textos

multimodais do universo dos gêneros textuais quadrinísticos HQs e tiras. Almejamos que o nosso fazer possibilite a todos os discentes envolvidos o uso consciente da linguagem não verbal a partir da qual eles poderão interagir com os mais diversos textos multimodais da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, L. M. de; MARINHO, E. S.; “**História em quadrinhos: um gênero para sala de aula**”, p. 115-126 . In: **Linguagem e Ensino do Texto: Teoria e Prática**. São Paulo: Blucher, 2016. Acesso em: 05 set. 2017.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTHES, R. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEZERRA, P. **Polifonia**. In: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Contexto, 2005.

BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M; NASCIMENTO, R. G. do. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38/24>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica**. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2014.

_____. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CHINEN, N. **Aprenda & faça arte sequencial: linguagem HQ: conceitos básicos**. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2011.

COSTA, W. A. S. **O contrato de comunicação no jornalismo popular: um foco na categoria.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais.** Recife: Pipas comunicação, 2014.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento.** In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Evasão Escolar. Disponível em: <http://www.abmp.org.br/textos/159.htm>. Acesso em 10/10/2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
FUZA, A. F. **O conceito de leitura na Prova Brasil.** Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá: 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa.** 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JOU, G. I. & SPERB, T. M. **A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem.** Porto Alegre, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

_____; Elias, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

KRESS G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. New York: Oxford Press, 2001.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LENT, J. **The winding, pot-holed road of comic art scholarship**. *Studies in Comics*. Bristol, UK, v.1, n.1, p.8-33, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARQUESI, S. C. et al (Org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MENEGASSI, R. J. P. **Avaliação de leitura**. In: _____. (Org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 99-118.

_____; ANGELO, C. M. P. **Conceitos de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.

MILLER, C. R. (1984/1994). **Genre as Social Action**. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (orgs.) (1994). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, p. 23-42 (originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*. 70[1984]: 151-167)

PEIRCE, Charles S. **Escritos coligidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores, 36).

_____. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PEREIRA, R. A; SILVEIRA, P. R. da; OSTETTO, A. C. de S. **Gêneros do discurso, dialogismo e hibridização**. 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/12322/10603>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

PERRENOUD, P. (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RIBEIRO, R. M. P. **O PROCESSAMENTO METACOGNITIVO NO ATO DE LEITURA: REPENSANDO O ENSINO**. *Cadernos de Letras da Uff*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p.313-330, 2016. Semestral. Disponível em:

<<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/74>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo 2012: língua portuguesa e literatura**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>> Acesso em 28 mar. 2018.

ROYCE, T. **Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-verbal Synergy**. TESOL. Quarterly, 2011.

ROXO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAUSSURE, F. de. Curso de Linguística Geral. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix e Ed. Da Universidade de São Paulo, 1969.

SCHNEUWLY, B. **Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques**. In: REUTER, Y. org.). *Les interactions lecture-écriture*. Bern: Peter Lang, 1994, p. 155-174.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIBAUT-LAULAN, A-M. **Le Langage de l'Image: étude psycho-linguistique d'images visuelles em séquence**. Paris, Ed. Universitaires, 1971.

TRAVAGLIA, L. C. **Concepções de linguagem. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VERGUEIRO, W. **Pesquisa acadêmica em histórias em quadrinhos**. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2017.

_____. **Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

_____; SANTOS, R. E. **A linguagem dos quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2015.

VIEIRA, J. A. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ANEXOS

Anexo A – Carta de anuência destinada à diretora geral do Colégio Estadual Boa Vista



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PROFLETRAS)

CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA

Pela presente, o **Colégio Estadual Boa Vista, sediado à Rua Miguel Gomes de Souza, 99 – Boa Vista II, Barra Mansa - RJ, CEP 27336-410, telefone: (24) 3349-9550** representado por sua diretora Angela Maria Bustamante, declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa “Uma imagem pode valer mais do que mil palavras: o conhecimento prévio e a inferência a favor da construção de sentidos na linguagem não verbal das HQs e das tiras”, realizada pela pesquisadora **Camila da Conceição Cunha Mamede** para a obtenção do título de seu Mestrado pela UFRRJ, sob orientação do **Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa**, durante o ano letivo de 2018 .

Barra Mansa, 13 de agosto de 2018.

Angela Maria Bustamante

Diretora Geral

Fonte: arquivo da autora.

Anexo B – Termo de Consentimento Livre destinado aos responsáveis dos discentes participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Barra Mansa, 13 de agosto de 2018.

Prezado (a) responsável do (a) aluno (a) da turma 701.

Sou professora de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Boa Vista e, atualmente, estou realizando curso de pós-graduação em nível de Mestrado do Programa PROFLETRAS na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Gostaria de que seu filho (a) participasse voluntariamente da minha pesquisa intitulada “Uma imagem pode valer mais do que mil palavras: o conhecimento prévio e a inferência a favor da construção de sentidos na linguagem não verbal das HQs e das tiras”, que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Almejamos elaborar um estudo que resultará numa proposta de mediação didática que tem como objetivo geral desenvolver nos discentes a proficiência na leitura e interpretação de texto multimodal, com ênfase na linguagem não verbal. Outrossim, pretendemos comprovar que, caso os discentes consigam desenvolver e/ou aprimorar a habilidade de produção de inferência e interpretação dos gêneros textuais histórias em quadrinhos e das tiras, eles lograrão êxito na interpretação de outros gêneros textuais multimodais circulantes na sociedade contemporânea. Os resultados contribuirão para melhor conhecermos a situação do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino.

Sua forma de participação consiste em permitir que a produção escrita e oral de seu (sua) filho (a) e demais dados coletados por meio de questionário, fotos e anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida.

Seu nome e de seu (sua) filho (a) não serão utilizados em qualquer fase da pesquisa, assim como na etapa da divulgação dos resultados, o que lhe garantirá o seu anonimato.

Não lhe será cobrado nenhum valor monetário; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaria de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Ao final deste estudo, a minha intenção é a de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e a colaboração.

Atenciosamente,

Camila da Conceição Cunha Mamede

Profª de Língua Portuguesa/ Governo do Estado do Rio de Janeiro

Aluno (a): _____

Responsável: _____ Data ____ / ____ /2018

Assinatura da pesquisadora _____

Fonte: arquivo da autora.

Anexo C – Termo de assentimento destinado aos discentes participantes da pesquisa

Termo de assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Uma imagem pode valer mais do que mil palavras: o conhecimento prévio e a inferência a favor da construção de sentidos na linguagem não verbal das HQs e das tiras”. Seus pais permitiram que você participe.

Almejamos elaborar um estudo que resultará numa proposta de mediação didática que tem como objetivo geral desenvolver nos discentes a proficiência na leitura e interpretação de texto multimodal, com ênfase na linguagem não verbal. Outrossim, pretendemos comprovar que, caso os discentes consigam desenvolver e/ou aprimorar a habilidade de produção de inferência e interpretação dos gêneros textuais histórias em quadrinhos e das tiras, eles lograrão êxito na interpretação de outros gêneros textuais multimodais circulantes na sociedade contemporânea. Os resultados contribuirão para melhor conhecermos a situação do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino.

Todos os alunos que irão participar desta pesquisa têm de (12) a (15) anos de idade e pertencem à sua turma. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Colégio Estadual Boa Vista, onde os adolescentes lerão, interpretarão e produzirão textos dos gêneros textuais histórias em quadrinhos e tiras. Para isso, serão usados *slides*, folhas de papel, quadro, Internet. O uso dos materiais descritos não oferecem riscos, mas é possível ocorrer, mesmo que minimamente, alguns riscos no âmbito pessoal como constrangimento causado pela exposição de seus dados e inibição em participar das atividades pedagógicas. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones ((24) 99956-6835 ou pelo e-mail: professoracamilacunha@gmail.com da pesquisadora Camila da Conceição Cunha Mamede.

No entanto, algumas providências serão tomadas para evitar isso: seu nome ou o de seu responsável não serão revelados em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, bem como a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos à integridade física em razão da participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Há coisas boas que podem ocorrer, pois a pesquisa poderá trazer benefícios para o seu processo de ensino e aprendizagem, já que incidirá sobre estratégias de leitura na interpretação de histórias em quadrinhos e tiras.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar o nome dos participantes.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone e e-mail na parte de cima desse texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da “Uma imagem pode valer mais do que mil palavras: a intertextualidade e a inferência a favor da construção de sentidos na linguagem não verbal das HQs e das tiras”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Seropédica, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

Fonte: arquivo da autora.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo N° 1.143/18

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “Uma imagem pode valer mais do que mil palavras: a intertextualidade e a inferência a favor da construção de sentidos na linguagem não verbal das HQs e das tiras” sob a coordenação do Professor Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), processo 23083.016959/2018-27, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 04/12/18.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lucia Helena Cunha dos Anjos', written in a cursive style.

Prof.ª Dra. Lúcia Helena Cunha dos Anjos
Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação

Anexo E – Atividades da apresentação da situação

Mediação didática – professora Camila da C. Cunha Mamede – etapa 1

Texto 1: canção “Etnia” (Nação Zumbi)

Somos todos juntos uma miscigenação
É não podemos fugir da nossa etnia
Índios, brancos, negros e mestiços
Nada de errado em seus princípios

O seu e o meu são iguais
Corre nas veias sem parar
Costumes, é folclore, é tradição
Capoeira que rasga o chão

Samba que sai da favela acabada
É hip-hop na minha embolada
É o povo na arte
É arte no povo

E o povo na arte de quem faz arte com o povo
Por detrás de algo que se esconde
Há sempre uma grande mina de conhecimentos e
sentimentos

Não há mistério em descobrir o que você tem e o que
você gosta

Não há mistério em descobrir o que você é e o que você
faz

Maracatu psicodélico

Capoeira da Pesada

Bumba meu rádio

Berimbau elétrico

Frevo, Samba e Cores

Cores unidas e alegria

Nada de errado em nossa etnia.

Compositores: Chico Science/Lucio Maia

Fonte da letra:

<https://www.vagalume.com.br/nacao-zumbi/etnia.html>

Fonte do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=aBwgNRjGSzM>

Discussão sobre a canção

- 1) O que podemos entender por etnias?
- 2) Temos o privilégio de viver em um país miscigenado. O que isso significa?
- 3) Você acha que existe uma etnia superior à outra? Por quê?
- 4) Em relação às etnias, falemos sobre algumas de suas contribuições culturais.

Texto 2: fragmento de reportagem

Pushnews

veja

Amarelas Ao Vivo Palavras cruzadas Museu Nacional Eleições

Giro VEJA com Da Redação

IBGE: Renda diminui e Brasil continua desigual

Dados divulgados hoje pelo IBGE mostram que salário do brasileiro encolheu em 2017

11 abr 2018, 13h05 - Publicado em 11 abr 2018, 12h58

A alta do desemprego no ano passado impactou a renda do brasileiro em 2017. Segundo dados do IBGE a população perdeu R\$ 12 no rendimento mensal na comparação com 2016. Passou de R\$2.124 para R\$ 2.112, uma queda de 0,56%. A crise também teve reflexos no rendimento proveniente do trabalho diário. O trabalhador perdeu R\$ 31 no mesmo período. Os dados do Instituto também mostram que a desigualdade no Brasil permanece.

No total, a soma dos rendimentos recebidos por todos os brasileiros superou os R\$ 263 bilhões. Os números mostram que apenas 10% da população é responsável por 43% de todo esse valor. O grupo que representa 1% dos mais ricos, com salários que chegam a R\$ 27 mil, ganha 36 vezes mais do que os trabalhadores que recebem um salário mínimo.

4 conteúdos gratuitos restantes neste mês. [Assine e tenha acesso ilimitado >](#)

Fonte: <https://veja.abril.com.br/tveja/giro-veja/ibge-renda-diminui-e-brasil-continua-desigual/>

Discussão sobre o fragmento da reportagem

- 1) O que podemos entender por desigualdade social?
- 2) Em qual região do país você acredita que a desigualdade social seja mais acentuada? Por quê?
- 3) Como diminuir a desigualdade social?
- 4) Você está satisfeito com sua situação de vida hoje ou gostaria de possuir mais bens? Qual (is) e por quê?

Texto 3: cordel “Viver na roça é assim” (Carlos Aires)

Às quatro e meia levanta
Para cuidar da ordenha;
Faz o fogo e lasca a lenha,
Pra fazer almoço e janta,
Vai para o roçado e planta,
Feijão, milho, amendoim,
Fava, batata e capim,
Jerimum, alho e verdura,
Pra que garanta a fatura,
Viver na roça é assim.

Joga milho no terreiro
Para as galinhas e o galo,
Bota reação pra o cavalo,
Ceva o porco no chiqueiro,
Chama o cachorro trigueiro,
Cujo nome é “arlequim”;
Irriga um pé de jasmim,
Pra que brote a flor cheirosa,
Também rega o cravo e a rosa,
Viver na roça é assim.

Para enrolar o cigarro
Usa uma palha de milho;
Bate a enxada no trilho,
Pega a quartinha de barro;
Logo atrela os bois no carro,
Todo dia faz assim;
Convida o filho Crispim,
E juntos vão pra campina,
Para cumprir a rotina,
Viver na roça é assim.

Monta no velho alazão
Que se chama “pirilampo”
E vai percorrer o campo,
Pra cuidar da criação;
Vai buscar um boi ladrão,
Que tem instinto ruim;
Quando encontra o bicho, enfim,
Leva e prende no curral,
Confinando o animal,
Viver na roça é assim.

Quando chega o São João
Muito alegre o povo fica;
Sobra pamonha e canjica,
Cachaça, vinho e quentão;
Na frente do casarão,
A fogueira faz festim,
Quando acende o estopim,
Explode o som da roqueira,
Que ecoa na cordilheira;
Viver na roça é assim.

Dezembro se aproxima
Já se pensa num renovo,
Pra natal e ano novo,
Todo pessoal se anima;
Começa esquentar o clima,
Surge alegria sem fim;
Tuba, pistão e clarim,
Garante a animação,
Logo após a procissão,
Viver na roça é assim.

O camponês no domingo
Sempre comparece a missa;
E sem que haja cobiça,
Vai a quermesse ou ao bingo,
Bem vestido qual um gringo,
Usa uma roupa de brim;
Talvez ele esteja afim,
De arranjar uma donzela,
Pra depois casar com ela,
Viver na roça é assim.

Do campo sinto saudade
Daquela vida modesta,
Bem no meio da floresta,
Longe da modernidade,
Na maior tranquilidade,
Sem revolta nem motim;
A maciez do cetim,
Vem na leveza da brisa,
Que bem fagueira desliza,
Viver na roça é assim.

Fonte:
<http://mundocordel.com/viver-na-roca-e-assim-carlos-aires/>

Discussão sobre o cordel

- 1) Sabemos que a vida no campo e na cidade possuem prós e contras. Falemos sobre eles.
- 2) Você considera uma pessoa que mora no campo inferior à uma pessoa que mora na cidade? Por quê?
- 3) Moramos na zona urbana. Você moraria no campo? Por quê?
- 4) Você acredita que exista mais desigualdade social no campo ou na cidade?

Fonte: arquivo da autora.

Mediação didática – professora Camila da C. Cunha Mamede – etapa 2

O fragmento seguinte é a base dos exercícios subsequentes. Leia-o e reflita-o com bastante atenção.

“A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais”. (PCN, 1998, p.121)

A **Turma do Bermudão**, criada por Maurício de Sousa, é uma “turma” formada por: Jerê (Jeremias), Mané (Manezinho, Manuel – filho de portugueses), Tigrão (Titi) e Franja (Franjinha). Quando o narrador diz seus nomes verdadeiros, eles sempre consertam. Na verdade, foram os próprios meninos que inventaram essa turma. Esses garotos estão sempre por aí, usando bermudões, falando gírias de adolescentes e falando mal de quem está usando shortinho e fazendo coisas de nenê.

Após ler a história em quadrinhos seguinte, responda às questões **01** e **02**.

Turma do Bermudão

SORRISO METÁLICO

AMURRICO

PARA QUEM AINDA NÃO CONHECE, ESTA É A TURMA DO BERMUDÃO!

FRANJINHA, JEREMIAS...

Ó CARA! AINDA NÃO APRENDEU?

ER... DESCULPE!

FRANJÁ, JERÊ, MANÉ E TORÃO...

AH AGORA, SIM!

MANEIRO!

SÓ!

HUM!

22

HUM? ESSA GIRIA É NOVA! CURTI! HUM!

HUM! HUM! HUM! HUM!

TITI, A MINHA MÃE PEDIU PRA TE AVISAR PRA IR AO CONSULTÓRIO NA TERÇA, PRA AJUSTAR O APARELHO!

APARELHO? OBRIGADO, REGINHA!

23

HUM... HUM... HUM... HUM...

TITI, VOCÊ ESTÁ ESCONDENDO ALGO DE NÓS!

HUM, HUM...

QUE PAPO FOI AQUELE DE APARELHO?

É UM APARELHO DE GOM QUE EU MANEJO CONSERTAR! HÉ, HÉ!

TITI, VOCÊ ESTÁ USANDO APARELHO?

EU?! IMAGINA! DE ONDE TERIASSA ESSA IDÉIA?

TUDO BEM! VOCÊS DESCO BRIRAM! ESTOU USANDO APARELHO NOS DENTES!

É DAI?

24

COMO É DAI?? AS GATAS FOGEM DE CARAS COM APARELHO COMO VAMPIRO FOGEM DE CEBOLA! MAS PRECISO ARRUMAR MEUS DENTES!

ALHO!

USA A NOITE!

USA NO BANHEIRO!

USA QUANDO NÃO ESTÁ COM A GENTE!

VOCÊS VÃO ME ISOLAR SÓ POR CAUSA DE UNS ARAMINHOS NOS DENTES?!

NÓS? NADA A VER!

QUEM ESTÁ PRAÇANDO MICO É VOCÊ!

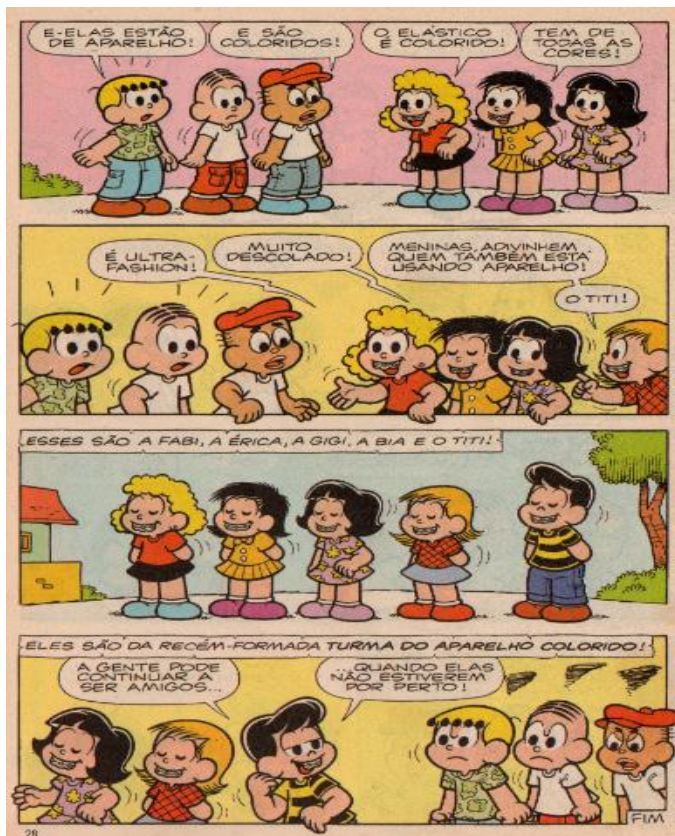
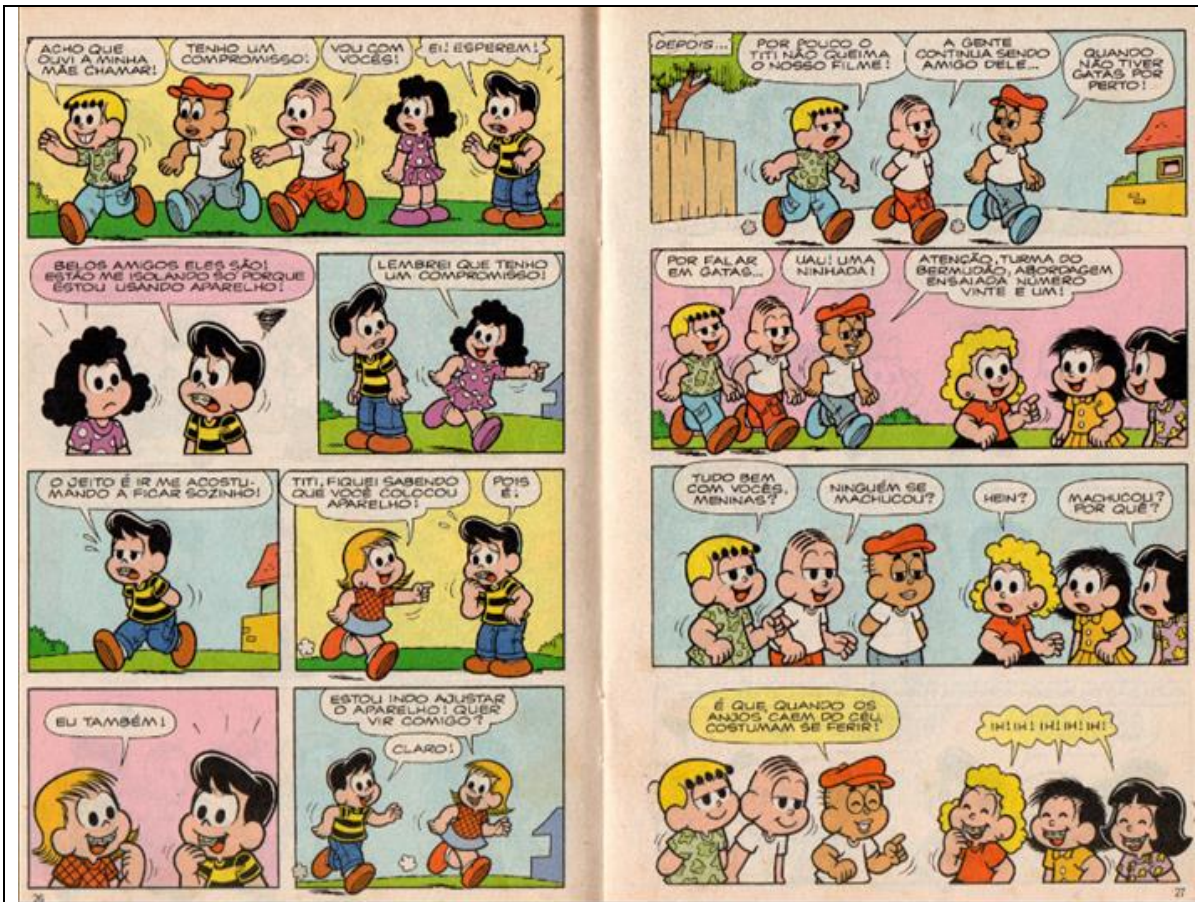
FIGUE A VONTADE!

FALOUS!

OLÁ, MENINOS!

?

25



Fonte: CEBOLINHA. São Paulo: Panini Brasil, n.2, fevereiro 2007.

Questão 01) Uma característica referente à temática da **pluralidade cultural**, que discutimos na aula anterior, está presente na composição da Turma do Bermudão. Qual é essa característica?

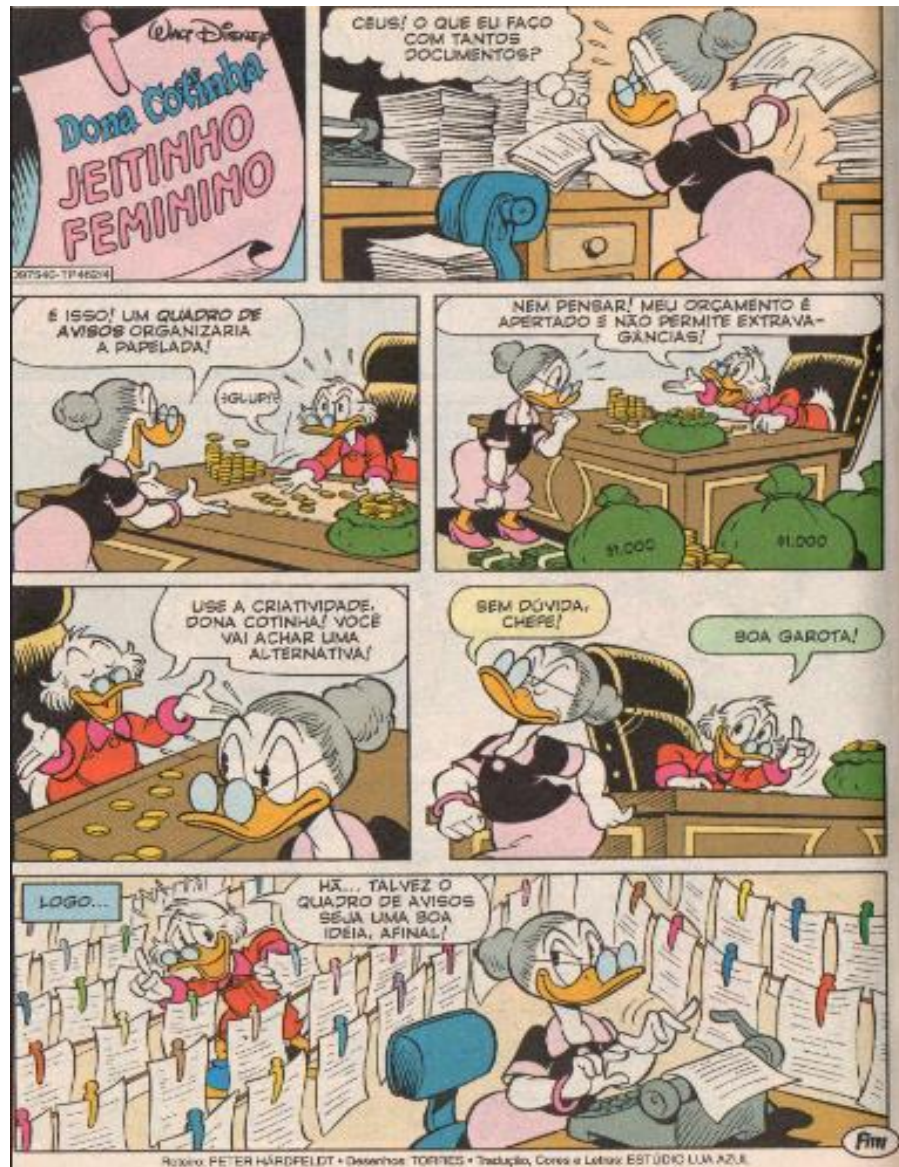
- (a) O fato de Franja, Jerê e Mané demonstrarem preconceito, por meio das imagens que demonstram raiva e nojo, em relação ao uso do aparelho ortodôntico de Tigrão.
- (b) A presença de quatro amigos que possuem características étnicas diversificadas, tais como cor de cabelo, traços físicos e tons de pele.
- (c) O fato de os quatro amigos utilizarem bermudão, o que demonstra que eles possuem uma cultura superior e mais moderna em relação aos demais colegas, considerados com menos cultura.
- (d) O preconceito da sociedade, em geral, representada por Franja, Jerê e Mané, em relação às pessoas que utilizam aparelho ortodôntico.

Questão 02) No último quadrinho da história, a imagem de Franja, Jerê e Mané nos indica que eles ficaram bravos:

- (a) porque Tigrão havia conseguido várias amigas e eles não aceitavam amigas meninas na turma, uma vez que a turma só poderia ser constituída por meninos.
- (b) pois continuavam não aceitando que Tigrão usasse aparelho, conservando assim uma atitude de preconceito.
- (c) porque Tigrão, por ter sido tratado com “certo desprezo” pela turma, agora dá o troco ao querer ficar perto das meninas que utilizam aparelho ortodôntico como ele.
- (d) pois estão indignados por saberem que Tigrão manterá amizade com meninas.

O **Tio Patinhas**, criado por Carl Barks, é uma das personagens mais famosos da Walt Disney. Podemos afirmar que ele é a “figura do capitalista selvagem”, ou seja, o Tio “devora” as riquezas do mundo para satisfazer sua ganância, em que o dinheiro se torna o valor fundamental de vida. Ao longo das histórias em quadrinhos dessa personagem, observamos sua busca incessante por mais riqueza e sua exagerada avareza, isto é, um “pão-durismo extremo”, uma vez que a vida de Patinhas gira em torno do dinheiro e da preservação da riqueza e dos bens que já possui.

Com base no que discutimos sobre a **pluralidade cultural** e a **desigualdade social**, responda às questões **03, 04 e 05**, levando em consideração a história seguinte.



Fonte: TIO PATINHAS. São Paulo: Abril, n.462, janeiro 2004.

Questão 03) Tio Patinhas demonstra, no terceiro quadrinho, não ser favorável ao pedido de Dona Cotinha. Levando em consideração as imagens dos quadrinhos da história, o que elas confirmam?

- (a) Ele não queria o quadro de avisos, por não ter condições financeiras para poder comprá-lo.

- (b) Ele não queria o quadro, pois achava que Dona Cotinha era preguiçosa e não queria colocar os papéis organizados, como aparecem no último quadrinho.
- (c) Ele queria dar mais serviço pra Dona Cotinha.
- (d) Ele não queria gastar o dinheiro, embora possuísse bastante.

Questão 04) Uma característica do *Capitalismo*, sistema que tem como objetivo o lucro, o dinheiro e a acumulação de bens, gerando a desigualdade social, e que pode prejudicar até mesmo a saúde dos trabalhadores, está presente na história. Qual é essa característica?

- (a) É o fato do Tio Patinhas explorar ao máximo a funcionária Dona Cotinha e não querer pagá-la, mesmo tendo bastante dinheiro, conforme mostram o segundo, terceiro, quarto e quinto quadrinhos.
- (b) É o fato do Tio Patinhas não se preocupar com a organização de sua empresa, pois não queria gastar dinheiro com o quadro de avisos.
- (c) É o fato de Dona Cotinha não querer ter trabalho para organizar a própria sala de trabalho.
- (d) É o fato de Dona Cotinha não ser organizada e querer tudo mais fácil, conforme aponta o último quadrinho.

Questão 05) A imagem do dinheiro está presente em quase todos os quadrinhos da história. Você concorda com a atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos? Justifique sua resposta.

A **Turma do Xaxado**, criada pelo desenhista Antonio Cedraz, possui narrativas de temas polêmicos da realidade brasileira, o que quer dizer que suas histórias possuem assuntos que geram discussão, tais como a exploração de homens e mulheres no campo, a pobreza, a questão da seca, a corrupção dos políticos, a discriminação racial, os costumes e as lendas, dentre outros. O personagem central das histórias é o Xaxado, neto de cangaceiro.

Leia as três tiras seguintes e responda às questões **6 e 7**.

Texto 1



Fonte: <https://colegiomedianeirablogdoquintoano.wordpress.com/2014/10/07/turma-do-xaxado/>

Texto 2



Fonte: Turma do Xaxado, v. 3. Salvador: Ed. E Estúdio Cedraz, 2003.

Texto 3



Fonte: <http://turmadoxaxado.blogspot.com/2008/12/>

Questão 06) No **texto 1**, é retratada uma cena de comício, que se refere a uma reunião pública, na qual um candidato a um cargo político faz seu discurso, mostrando suas propostas de governo para conquistar votos. A imagem do boi de Xaxado dormindo, no exato momento da fala do candidato, representa uma expressão popular falada tanto no campo quanto na cidade. Essa expressão é:

- (a) “*O boi está com o rabo entre as pernas*”. Essa expressão demonstra que o boi tem medo do candidato.
- (b) “*Tirar o boi da chuva*”. Essa expressão demonstra que o candidato, ao falar, cospe muito em todos.
- (c) “*Conversa pra boi dormir*”. Essa expressão demonstra que o boi, ao começar a ouvir as “mentiras esfarrapadas” contadas pelo candidato com a intenção de enganar as pessoas, acaba dormindo.
- (d) “*Boi sonso é que arromba cerca*”. Essa expressão demonstra que o boi está fingindo que está dormindo; na verdade ele está pronto para chifrar seu dono.

Questão 07) No **texto 2**, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.

Quadrinho 1 _____

Quadrinho 2 _____

Quadrinho 3 _____

Questão 08) No **texto 3**, temos a imagem do Saci Pererê, personagem de uma das lendas mais conhecidas no Brasil. Segundo muitos autores, o Saci é um menino que adora travessuras, é de cor negra, possui apenas uma perna, usa cachimbo, utiliza uma carapuça ou um gorro vermelho na cabeça, é bem inquieto, dentre outras características. Analisando a frase de Xaxado para seus colegas: “*EU AVISEI QUE NÃO ERA PAPAI NOEL*” e as figuras da tira, podemos concluir que ele falou isso porque:

- (a) na realidade não existe Papai Noel no Brasil, pois essa figura é um aspecto da cultura de outros países.
- (b) o Saci se fantasiou de Papai Noel para fazer travessuras.
- (c) Papai Noel possui renas e trenó, o que não está representado na tira.
- (d) Papai Noel não poderia ser negro, pois vem da Europa.

A personagem **Papa-Capim**, criada por Maurício de Sousa, é um índio que vive com os amigos Potira e Cafuné na Floresta Amazônica. O indiozinho é uma criança que admira e respeita os animais, os índios mais fortes e o pajé de sua tribo, além de ser uma criança curiosa. Nas histórias, alguns dos assuntos mais abordados são a preservação ambiental e os hábitos e lendas dos índios.

Leia a história em quadrinhos a seguir e responda às questões **09** e **10**.





Fonte: CHICO BENTO. São Paulo: Panini Brasil, n.68, agosto 2012.

Questão 09) Ações contra à selva, ou seja, contra à morada de Papa-Capim e sua tribo, são produzidas ao longo da história. Por que motivo essas ações acontecem e se repetem?

- (a) Porque a selva, por não ser um lugar habitável por pessoas civilizadas, pode virar um depósito de lixo.
- (b) Porque os alunos não foram educados o suficiente para preservar a natureza, casa não só dos índios, mas de diversos animais.
- (c) Porque a professora estava mais preocupada em tirar foto para o Face do que em observar as ações dos alunos.

(d) Porque os alunos sabem que na selva o lixo se decompõe mais facilmente do que na cidade.

Questão 10) No universo indígena, assim como em outras etnias, há a presença de muitas lendas que envolvem seres misteriosos, alguns chamados de “monstros”, como a professora fala no 8º quadrinho. Ao final da história, por que os alunos e a professora correm?

- (a) Porque, de fato, havia um monstro na selva, como aparece no 17º quadrinho.
- (b) Porque um aluno, ao ver a cabeça do Curupira (16º quadrinho), personagem de uma lenda do folclore brasileiro, avisa o restante das pessoas.
- (c) Porque Papa-Capim criou um “monstro” com todo o lixo jogado pelos alunos na mata e os alunos e a professora pensaram ser real.
- (d) Porque o monstro Lixo, personagem de lenda indígena, foi finalmente visto.

Fonte: arquivo da autora.

Anexo G – Respostas acerca da questão nº05, da produção inicial, da mediação didática

Grupo 1: Discentes que concordam com a atitude e a justificou.

Aluno 1:

Questão 05) A imagem do dinheiro está presente em quase todos os quadrinhos da história. Você concorda com a atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos? Justifique sua resposta.

Sim, a dona Constança não queriana de perder os papéis.

Aluno 2:

Questão 05) A imagem do dinheiro está presente em quase todos os quadrinhos da história. Você concorda com a atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos? Justifique sua resposta.

Sim, o dinheiro é dele.

Aluno 3:

Questão 05) A imagem do dinheiro está presente em quase todos os quadrinhos da história. Você concorda com a atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos? Justifique sua resposta.

Sim, porque ela queria tudo mais fácil, e ele não queria deixar ela abor.

Grupo 2: Discente que concorda com a atitude, mas não a justificou;

Questão 05) A imagem do dinheiro está presente em quase todos os quadrinhos da história. Você concorda com a atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos? Justifique sua resposta.

Eu concorda com o Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos.

Grupo 3: Discentes que discordam da atitude e a justificou.

Aluna 1:

Questão 05) A imagem do dinheiro está presente em quase todos os quadrinhos da história. Você concorda com a atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos? Justifique sua resposta.

Não. Por que ele tem muito dinheiro, mais é ambicioso e não quer gastar com nada.

Aluna 2:

Questão 05) A imagem do dinheiro está presente em quase todos os quadrinhos da história. Você concorda com a atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos? Justifique sua resposta.

Não. Pois com os quadros de avisos não ficaria mais organizado para quem tem bastante dinheiro, um pouco só para comprar quadros de avisos, não iria fazer falta.

Aluna 3:

Questão 05) A imagem do dinheiro está presente em quase todos os quadrinhos da história. Você concorda com a atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos? Justifique sua resposta.

Eu não concordo, porque o tio Patinhas tem muito dinheiro e se ele ficar guardando esse dinheiro para sempre, ele vai morrer e outra pessoa vai se aproveitar do dinheiro que ele conseguiu.

Grupo 4: Discente que não apresentou respostas coerentes.

Questão 05) A imagem do dinheiro está presente em quase todos os quadrinhos da história. Você concorda com a atitude do Tio Patinhas em não querer comprar o quadro de avisos? Justifique sua resposta.

por que não quer comprar o quadro e gastar seu dinheiro

Fonte: produções realizadas pelos alunos.

Anexo H – Respostas acerca da questão nº07, da produção inicial, da mediação didática

Aplicação da questão - Grupo 2: Discente que extraiu frases da tira e não mencionou as imagens.

Aluno 1:

Questão 07) No **texto 2**, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.

Quadrinho 1 *acho que nós se perdemos marinês, onde se aqui nós ta*
Quadrinho 2 *nao sei zê.*
Quadrinho 3 *quem sabe em algum lugar da Pré-historia da humanidade*

Grupo 3: Discentes que retiraram frases das três tiras abordadas na questão.

Aluno 1:

Questão 07) No **texto 2**, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.

Quadrinho 1 *Eu prometo que blá, blá, blá, soui hospede e blá, blá, blá, rept, em mim.*
Quadrinho 2 *Quem sabe em algum lugar da pré-historia da humanidade*
Quadrinho 3 *Eu acho que não vai papai Noel*

Grupo 4: Discentes que apontaram imagens inseridas nas três tiras abordadas na questão.

Aluna 2:

Questão 07) No **texto 2**, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.

Quadrinho 1 *modo de vestimenta*
Quadrinho 2 *a boca e o sal muito forte*
Quadrinho 3 *o baci*

Grupo 5: Discentes que apresentaram respostas desconexas em relação ao comando da atividade.

Aluna 1:

Questão 07) No **texto 2**, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.

Quadrinho 1 imagem 2
Quadrinho 2 imagem 1
Quadrinho 3 na primeira fala

Aluno 2:

Questão 07) No **texto 2**, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.

Quadrinho 1 políticos muitos falam que não faz nada
Quadrinho 2 muitos dizem que a qualidade é maravilhosa mas não faz nada
Quadrinho 3 não podemos confiar em ninguém alguma coisa
fazem
nada

Grupo 6: Discentes que indicaram adequadamente as imagens referentes à tira solicitada.

Aluno 1:

Questão 07) No **texto 2**, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.

Quadrinho 1 o sol quente, o calor, as árvores sem folhas
Quadrinho 2 o cabelo no cabelo da mulher e o cabelo de um gado, as árvores secas
Quadrinho 3 as árvores secas, o homem descaído e o sol quente

Aluna 2:

Questão 07) No texto 2, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.

Quadrinho 1 *Com roupas e sal*
Quadrinho 2 *Com a seca e o osso de animal*
Quadrinho 3 *Com os animais*

Replificação da questão nº07

Aluno 1 (produziu respostas além das imagens requeridas):

Questão 7) No texto abaixo, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.



Quadrinho 1 *O sol quente e a terra muito seca*
Quadrinho 2 *A seca do sertão a desigualdade social a falta de trabalho e a falta de água*
Quadrinho 3 *A desigualdade social e a falta de emprego*

Aluno 2:

Questão 7) No texto abaixo, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.



Quadrinho 1 *Com o sol secando a terra*
Quadrinho 2 *Com a falta de água e a falta de trabalho*
Quadrinho 3 *Com a desigualdade social e a falta de emprego*

Aluno 3:

Questão 7) No texto abaixo, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.



Quadrinho 1 a carta representa o nordeste.

Quadrinho 2 as carceiras no sertão.

Quadrinho 3 a barba, a calça e a forma de vestir.

Aluno 4:

Questão 7) No texto abaixo, alguns aspectos do ambiente do sertão, muitas vezes marcado por grande desigualdade social, são retratados por meio das imagens nos três quadrinhos. Escreva, abaixo, pelo menos uma imagem de cada quadrinho que retrate essa realidade.



Quadrinho 1 o sol.

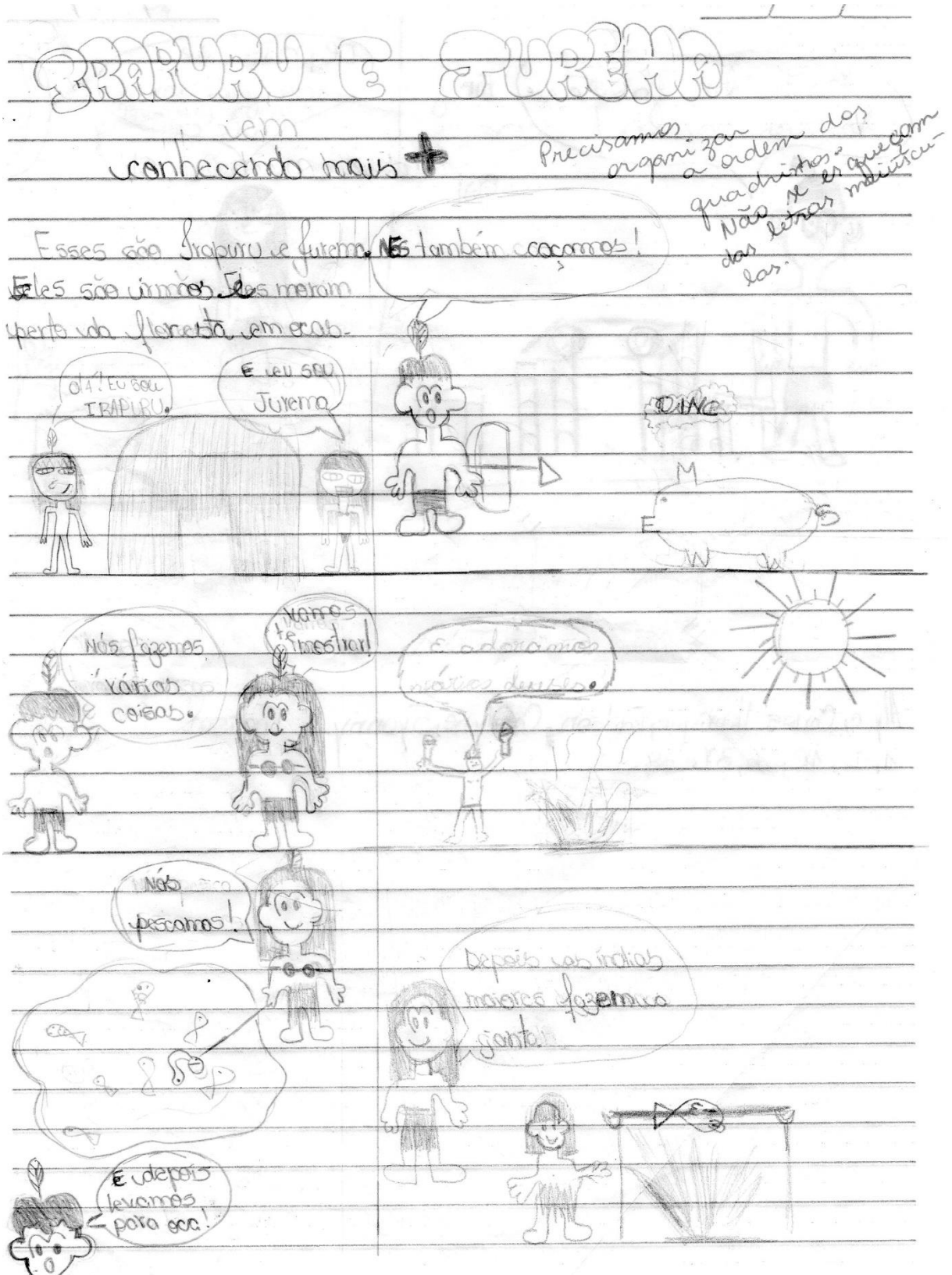
Quadrinho 2 cravos de gado e sombras de idade indolente.

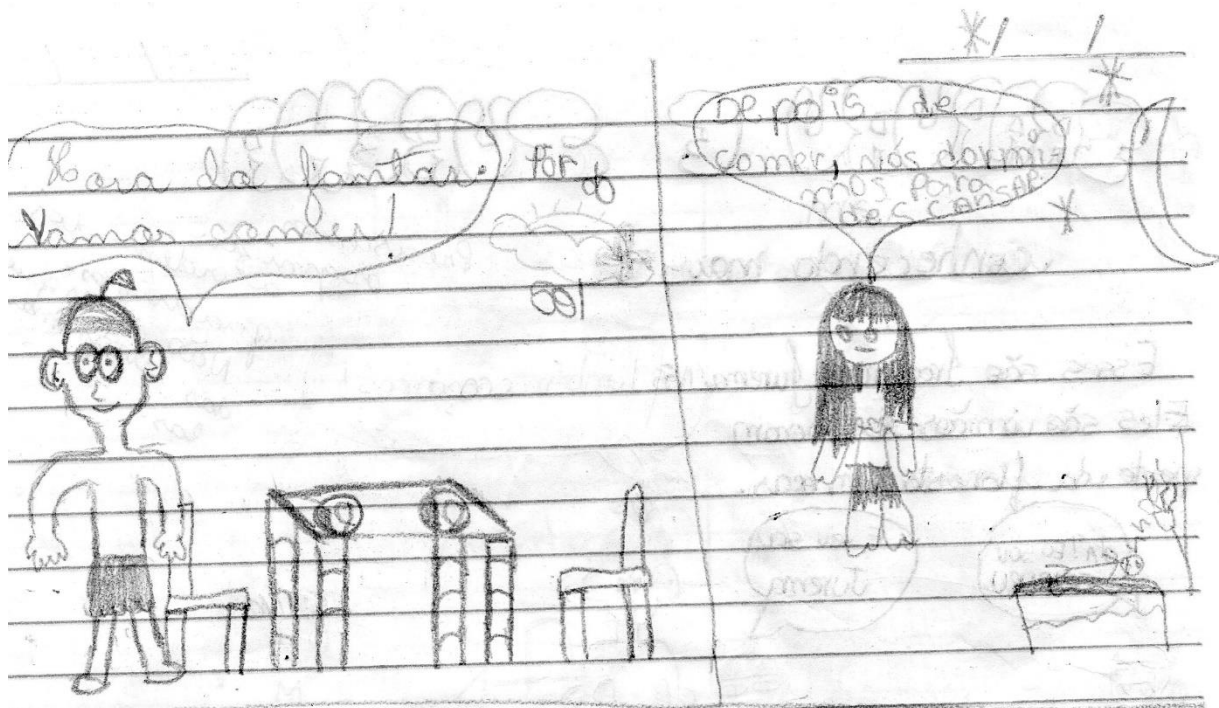
Quadrinho 3 os animais secos.

Fonte: produções realizadas pelos alunos.

Anexo I – Versões preliminares da produção final

Grupo 1: índios (primeira versão)

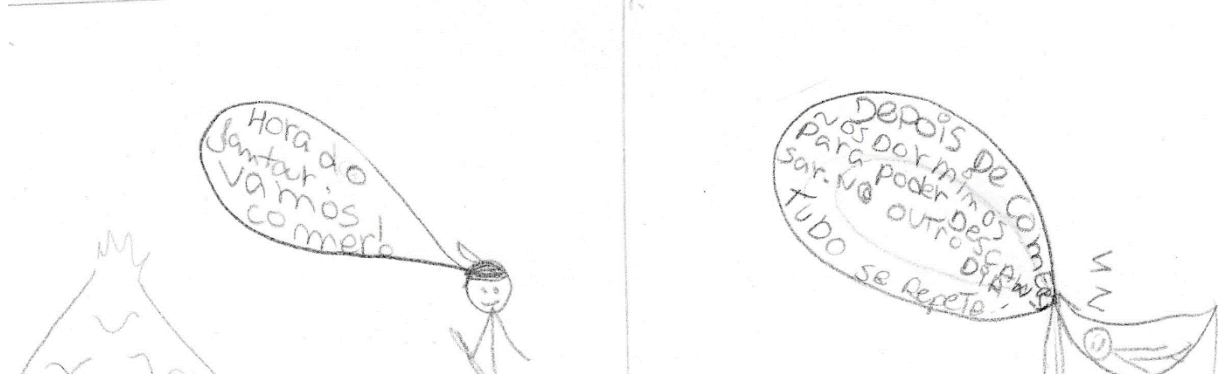
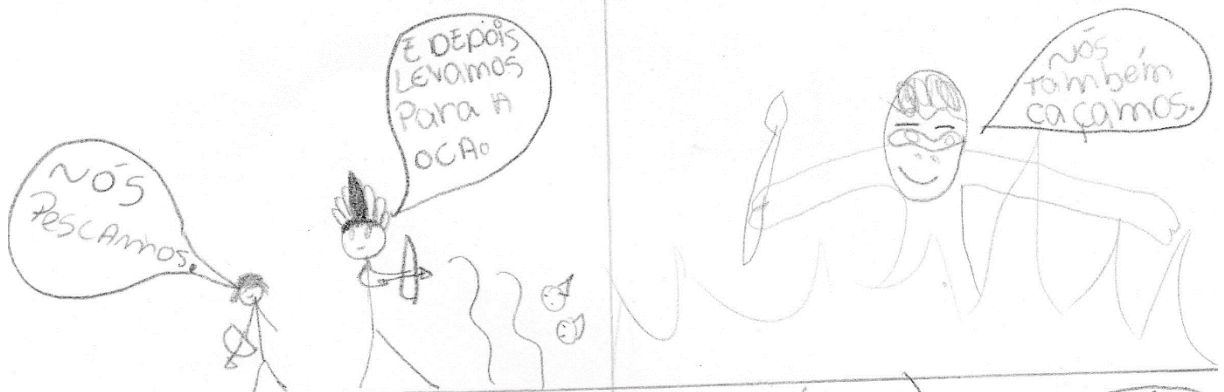




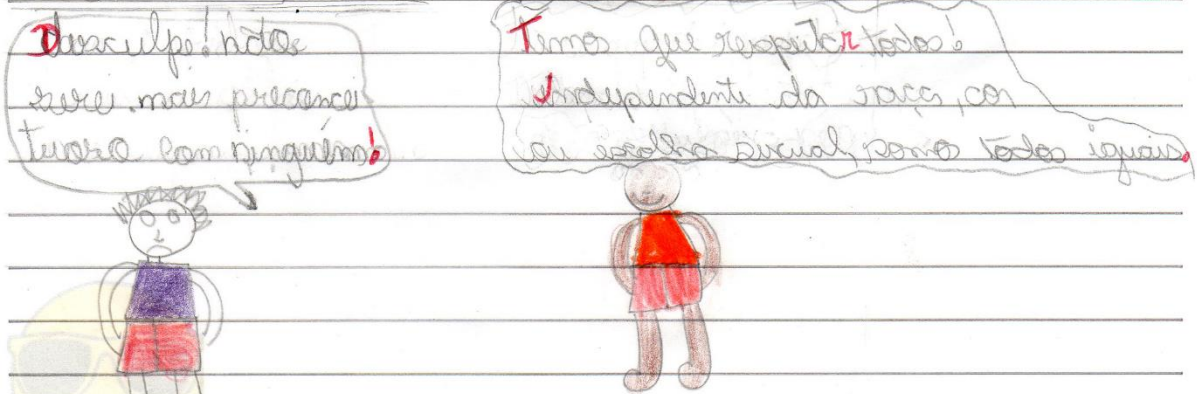
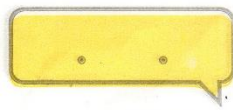
fim

Grupo 1: índios (segunda versão)

Irapuru e Jurema em 2000 conhecendo mais *letras maiúsculas:*

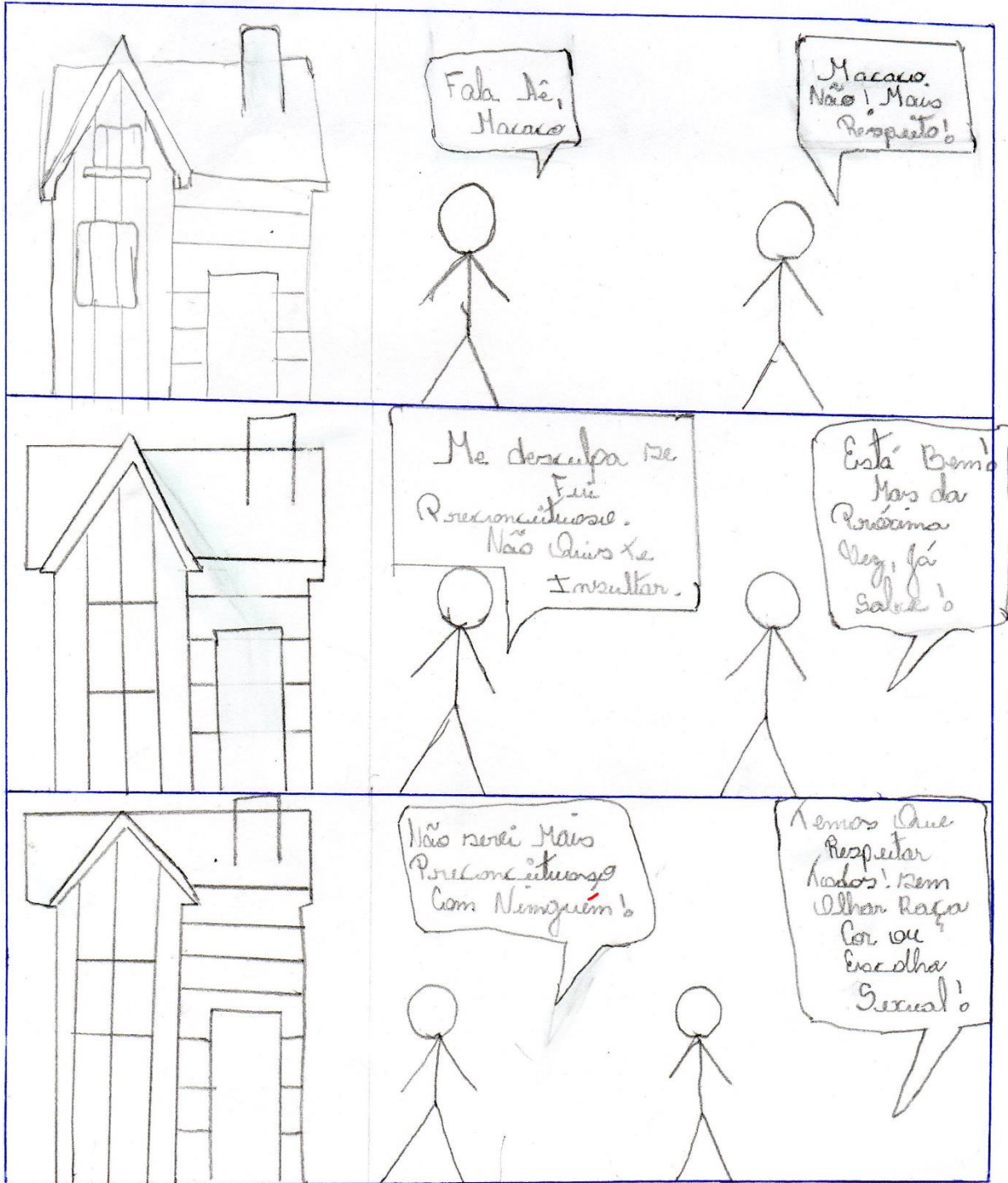


Grupo 2: negros (primeira versão)



Grupo 2: negros (segunda versão)

Diga não ao Preconceito! *Letras maiúsculas*



Grupo 3: religião (primeira versão)

D S T Q Q S S

Turma de Berpito!

em

Religião não se discute!

Letras maiúsculas!

Meu nome é Lis, e tenho 21 anos. Sou filha de esumobá e sou um danadinho.

Meu nome é Klara e tenho 60 anos. Sou mãe e sou católica.

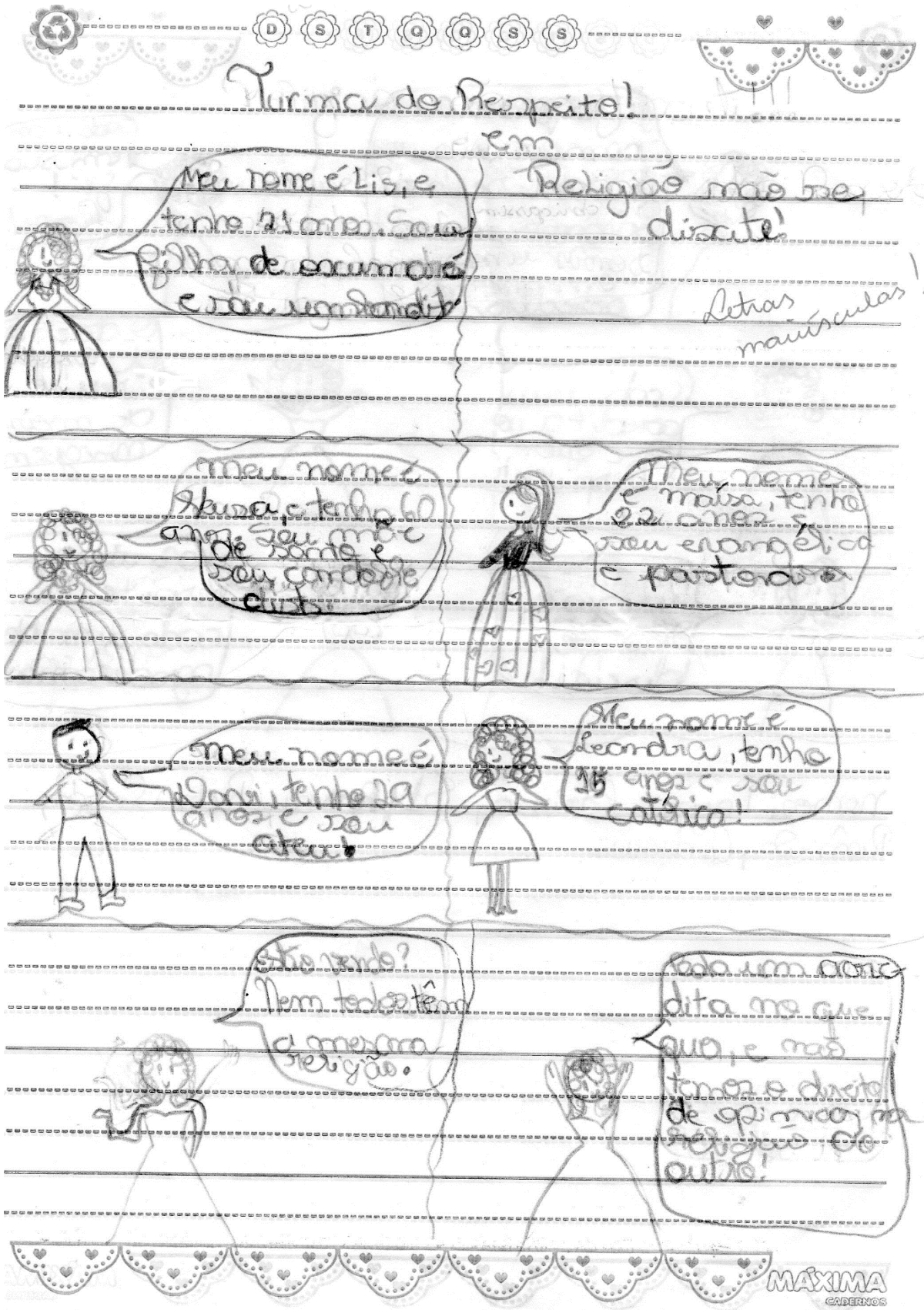
Meu nome é e maisa, tenho 22 anos e sou evangélica e pastora.

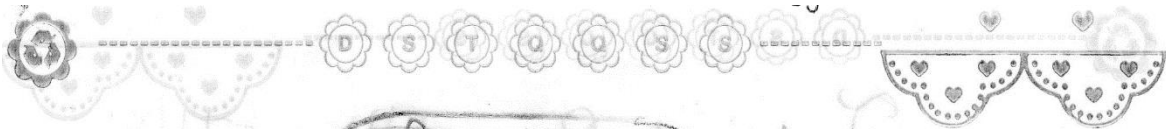
Meu nome é Woni, tenho 29 anos e sou ateu.

Meu nome é Leonidia, tenho 35 anos e sou católica.

Estão vendo? Nem todos têm a mesma religião.

Toda um crono dita me que não, e não temoz e discute de op. mcoy na religião de outro!





fo pemo cu
com a deia
su m de no
obrigassem
devois um ser
em que nos?
creditamos

Cada um
tem sua
fe!
Respeite

Cada um
credita no
que quer
Respeite!

O que te
decreta
é deus
de meus
ninguém!

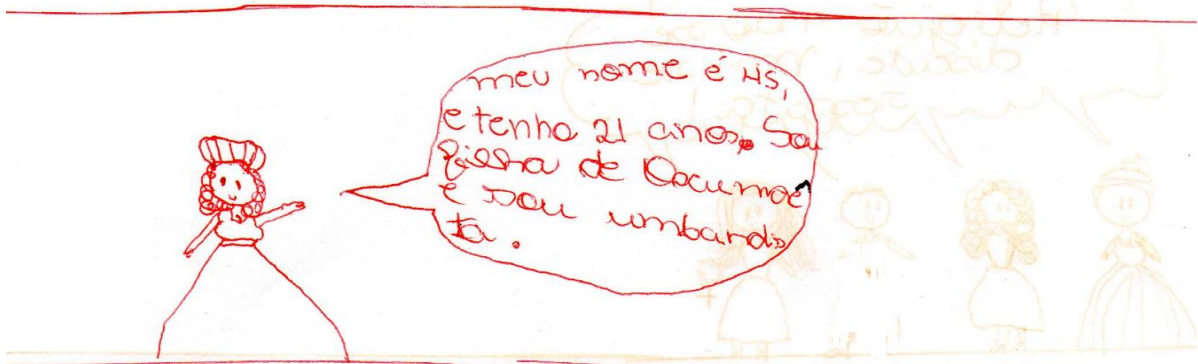
Religiao
nao se
discute!

Por isso,
Respeite! Pois
cada um de
nos agradece!

Grupo 3: religião (segunda versão)

Uma de respeito em...

Religião não se discute!



meu nome é
cwa, e tenho
10 anos. Sou
filha de santo e
sou
candombléista



meu nome
é Staysa. Tenho
98 anos, sou
evangelica e
pastora



meu nome
é David. Tenho
92 anos e sou
deus



Como am
ser
catolica!



Estão vendo? Sem
todas tem a
mesma religião,
Mas nós somos
amigos.

Cada um de nós
credita no que quer
e ninguém tem o direito
de opinar na reli-
gião do outro!





Grupo 4: aspectos do campo (primeira versão)

<p>Vendo no campo</p> <p>Olá, oi amigo tudo bem?</p> <p>Beto</p>	<p>João</p> <p>Oi amigo, tudo bom, quanto tempo a gente não se fala!</p>	<p>É verdade! já faz muito tempo ^{mesmo!} mesmo</p> <p>Beto</p>	<p>Você está muito ocupado?</p> <p>João</p>
<p>Não! Não estou ^{trabalhando} trabalhando de ^{na roça} trabalhando ^{na roça} muito e ele falou que temo que não de repouso</p> <p>Beto</p>	<p>João</p> <p>Eu também não estou ^{estudando} trabalhando ^{estudando} trabalhando estou de férias</p> <p>João</p>	<p>Estou procurando um lugar para passar as férias, mas está difícil</p> <p>João</p>	<p>Ele tem uma ideia que é ^é de ^{de} passar ^{passar} passar as férias aqui?</p> <p>Beto</p>
<p>João Beto que o eu ^{eu} é ^é após ^{após} tem ^{tem} várias coisas que ^{que} aquí como verduras, gado, várias ^{animais} animais ^{animais} tem ^{tem} uma fazenda. ^{onde} onde ^{onde} você passa ^{passa} as ^{as} férias ^{férias} aqui</p>	<p>Não vai ter problema? problema?</p> <p>João</p>	<p>Não, você ^{você} que ^{que} você é ^é um ^{um} amigo! ^{amigo!}</p> <p>Beto</p>	<p>Quando eu poder ir aí?</p> <p>João</p>
<p>Vem amanhã de manhã</p> <p>Beto</p>	<p>Nossa! Não rápido!</p> <p>João</p>	<p>Vem amanhã! de manhã de manhã você vai ^{vai} te ^{te} esperar ^{esperar}</p> <p>Beto</p>	<p>Eu não vou adivinhar, meus malos e falar com a mamãe!!!</p> <p>João</p>
<p>No dia seguinte</p> <p>Oi amigo, que bom te ver de novo!</p>	<p>Nossa! Já com saudades de você!</p>	<p>João João Jornalmente, se abrigar!</p>	<p>Vamos então ^{então} se abrigar!</p>
<p>Nossa! Quantos animais!</p>	<p>É São muitas ^{mesmo!} mesmo</p>	<p>Sim, não é há longo tempo que</p>	<p>Você gastou de casa?</p>
<p>É muito a casa é linda!</p>	<p>Mes seguinte não acredito que você ^{você} vai ^{vai} embora.</p>	<p>É mais também que eu mesmo.</p>	<p>Mes muito obrigado por me convidar passar as férias aqui.</p>
<p>Quando quiser, a siga. Falei amigo!</p>	<p>Nossa, amigo falei com</p>	<p>Você sempre já?</p>	<p>Eu não vou.</p>

Grupo 4: aspectos do campo (segunda versão)



No mês seguinte...



Grupo 5: diferenças entre campo e cidade (primeira versão)

D S T Q Q S S

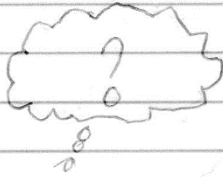
cenário da cidade:

^{TUDO}
 ai primo, "Bôô?"
 Como tá as plantações, as
 conexões e gados ^{daí} aqui? ~~daí~~

Pessoa do campo

^{Aqui, não}
 Que isso, mano? ~~tema~~
 nada disso ~~é~~
 não!

Pessoa da cidade



Pessoa do campo

oqui somos bem
~~um mais~~ ^{melhores} ~~Resumidamente~~
 TEMOS CARAS,
 SUPERHEROES,
 CADOS...

Pessoa da cidade

VAI, MAS CARRO NÃO É QUE
 NEM CARROÇA?

Vai, mas essas coisas
 que "cê" chama de
 carros?

Pessoa do campo

NÃO!

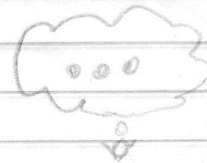
São coisas dife-
 rentes cara, nada ~~parece~~

A VER UMA COM A OUTRA!

Pessoa da cidade

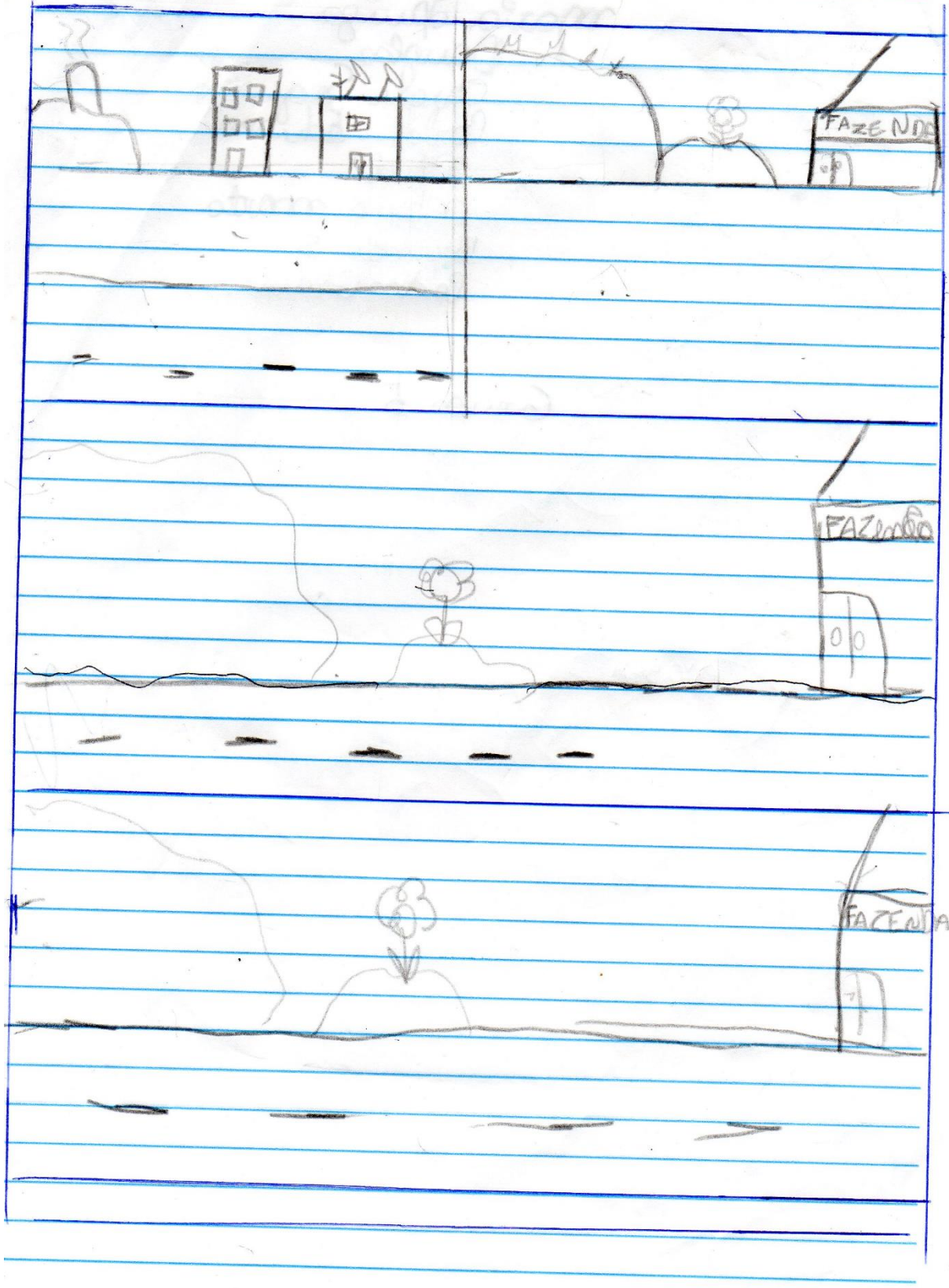
Vai, mas ai as coisas ~~daí~~
 não iguam as daqui,
 só muito o mesmo!

Pessoa do campo



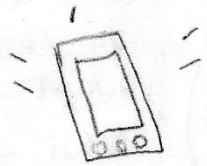
Pessoa da cidade

D S T Q Q S S



Grupo 5: diferenças entre campo e cidade (segunda versão)

TRIIMM



<p>CAMPO</p> <p>O PRIMO, TUDO BÃO? COMO TÁ AS PRANTAÇÃO, AS CARROÇA E OS GADO DAÍ?</p>	<p>CIDADE!</p> <p>QUE ISSO, MANO? AQUI NÃO TEMOS NADA! DISSO NÃO!</p>
<p>CAMPO</p> <p>AQUI SOMOS BEM MELHORES, TEMOS CARROS, SUPEMERCADOS...</p>	<p>CIDADE!</p> <p>NÃO SÃO COISAS DIFERENTES CARA, NÃO TEM NADA A VER UMA COM A OUTRA!</p>
<p>CAMPO</p> <p>UAI, MAS CARRO NÃO É QUE NEM CARROÇA?</p>	<p>CIDADE!</p> <p>NÃO É BEM PODAÍ, PRIMO. SÃO COISAS DIFERENTES, COM UTILIDADES DIFERENTES.</p>
<p>CAMPO</p> <p>UAI, MAS AS COISAS DAÍ SÃO IGUAR AS DAQUI, SÓ MUDA O NOME.</p>	<p>CIDADE!</p>



Fonte: produções realizadas pelos alunos.