

ALINE GRAZIELLI DE LUCCI

**A MULTIMODALIDADE TEXTUAL E A HABILIDADE LEITORA:
o caso de um livro didático de 6º ano de ensino fundamental**

**ASSIS
2017**

ALINE GRAZIELLI DE LUCCI

**A MULTIMODALIDADE TEXTUAL E A HABILIDADE LEITORA:
o caso de um livro didático de 6º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras de Assis – UNESP –
Universidade Estadual Paulista para a
obtenção do título de Mestre em Letras (Área
de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador: Prof. Dr. Odilon Helou Fleury
Curado

Bolsista: CAPES

ASSIS
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

D365m De Lucci, Aline Grazielli
A multimodalidade textual e a habilidade leitora: o caso de um livro didático de 6º ano do ensino fundamental / Aline Grazielli De Lucci. Assis, 2017.
136 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista
Orientador: Dr.Odilon Helou Fleury Curado

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 4. Histórias em quadrinhos. I. Título.

CDD 028.9

ALINE GRAZIELLI DE LUCCI

**A MULTIMODALIDADE TEXTUAL E A HABILIDADE LEITORA:
o caso de um livro didático de 6º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP/Assis para a
obtenção do título de Mestrado Profissional em
PROFLETRAS (Área de Conhecimento:
Linguagens e Letramentos)

Data da Aprovação: 27/04/2017

COMISSÃO EXAMINADORA


Presidente: Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado - UNESP/ASSIS


Membros: Prof. Dr. Thiago Alves Valente - UENP/Cornélio Proκόpio


Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias - UNESP/ASSIS

“Sentados à beira do rio, dois pescadores seguram suas varas à espera de um peixe. De repente, gritos de crianças trincam o silêncio. Assustam-se. Olham para a frente, olham para trás. Nada. Os berros continuam e vêm de onde menos esperam. A correnteza trazia duas crianças, pedindo socorro. Os pescadores pulam na água. Mal conseguem salvá-las com muito esforço, eles ouvem mais berros e notam mais quatro crianças debatendo-se na água. Desta vez, apenas duas são resgatadas. Aturdidos, os dois ouvem uma gritaria ainda maior. Dessa vez, oito seres vindo correnteza abaixo.

Um dos pescadores vira as costas ao rio e começa a ir embora. O amigo exclama:

- Você está louco, não vai me ajudar?

Sem deter o passo, ele responde:

- Faça o que puder. Vou tentar descobrir quem está jogando as crianças no rio.”

(Gilberto Dimenstein)

Essa antiga lenda indiana retrata a realidade da educação brasileira, retrata a realidade dos nossos professores que se veem obrigados a cair na água e, ao mesmo tempo, sair à procura de quem joga as crianças. Dedico este trabalho aos professores que não desistiram de salvar as crianças do afogamento moral e social.

AGRADECIMENTOS

Ao Amor, que me põe em movimento a cada novo dia.

Ao meus pais, Antoninho e Maria Elisa, mestres que me ensinam pelo exemplo.

Aos meus irmãos, pela disposição em sempre me ajudar.

Ao meu “melhor amigo”, Edevaldo (*in memoriam*), por saber me amar e por me ensinar amar.

Aos meus gatos, seres de luz que alegram os meus dias.

Aos meus alunos, que motivam a ser cada dia melhor.

Aos profissionais da saúde, Glauciane, Lívia, Dra. Melissa e Ynajara, que me ajudaram a enfrentar esse grande desafio de escrever a dissertação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado, pela maneira humana e generosa com que conduziu essa orientação.

À banca examinadora da qualificação, Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias, pelas contribuições na qualificação.

Ao Prof. Dr. Thiago Alves Valente e à Prof. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias, pela generosa contribuição na banca examinadora de defesa.

Aos docentes e funcionários vinculados a este programa de pós-graduação.

À minha amiga Giseli Berti, que me socorreu em diversos momentos: traduzindo, formatando, revisando, escaneando e, principalmente, sendo minha amiga a todo momento.

A Izidoro Mascanhi, pelas muitas conversas e explicações sobre o texto acadêmico.

À Cláudia Moraes, pela revisão prévia da dissertação.

Aos amigos professores do Profletras, de Assis, pelas experiências e conhecimentos compartilhados. Em especial à Michelle Prado, nossa representante discente, que se posicionou diversas vezes ao mediar nossas dúvidas e conflitos.

Às amigas Maria Fernanda, Marília, Solange e Valmira, pelas viagens com muitos risos, choros, incertezas, esperanças. E a Sol, nossa “mãezona” sempre confiante na vitória.

À CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual seria muito difícil a realização deste trabalho.

[...] todas as mídias são um subproduto de nossa incapacidade de comunicação *mente a mente*. Triste, é lógico, porque quase todos os problemas da humanidade surgem dessa incapacidade. [...] Nos *Quadrinhos*, a conversão segue da *mente* pra *mão*, pro *papel*, pro *olho*, pra *mente*. (MCCLOUD, 2005 - grifos do autor).

DE LUCCI, Aline Grazieli. **A multimodalidade textual e a habilidade leitora: o caso de um livro didático do 6º ano do ensino fundamental.** 2017. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.

RESUMO

A utilização de textos multimediais em sala de aula é uma ferramenta que explorará a habilidade de leitura para a formação de um leitor multiletrado, isto é, capaz de interpretar um texto multimodal a partir da leitura visual e de escrita, relacionado especialmente ao gênero HQ e tira, presentes em diversos livros didáticos. Nessa perspectiva, esta pesquisa se insere por meio da análise do Currículo Municipal em concomitância com o material didático adotado por uma instituição municipal de ensino para verificar de que forma o gênero multimodal HQ e tira é abordado no Currículo e no material didático, correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental. Portanto, o escopo dessa pesquisa é analisar o Currículo Municipal de Bauru e o livro adotado pela escola municipal sob a perspectiva dos gêneros multimodais HQ e tira e quais atividades estão relacionadas aos objetivos propostos por ambos os documentos. Para a realização dessa pesquisa, optou-se pela análise documental e pela abordagem qualitativa, por meio da análise percentual e de gráficos correspondentes ao objetivo geral proposto. Após a leitura e a análise dos documentos, os resultados demonstraram que a aplicação dos gêneros multimodais ainda é pequena em relação à utilização de outros tipos de gêneros e que, as atividades propostas pelo livro didático não eram direcionadas à exploração do gênero e suas leituras. Dessa forma, a pesquisadora propôs uma sequência didática que cumprisse o objetivo de se trabalhar a leitura dos elementos que caracterizam os gêneros tira e HQ.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Língua Portuguesa (Ensino fundamental). Histórias em quadrinhos.

DE LUCCI, Aline Grazieli. Multimodality in texts and the reading ability: a study about a scholar book adopted to 6th grade in Elementary School. 2017. 136p. Dissertation (Master in Languages and Literature). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017.

ABSTRACT

The use of multimodal texts in Portuguese Language classes is a tool that it explores reading ability to form a multiliteracy reader, that is, he will be able to understand a multimodal text by means of visual and write reading. It is related to Cartoon and Comic Strip genders that are inside the school material book adopted. Thus, this research regards to analyzing Education Curriculum Proposal of the Municipal School System according to the book adopted by a municipal school, and corresponding to Elementary 6th grade. Therefore, the aim of this work is to analyze the Educational Curriculum Proposal of Bauru city and the book adopted concerning multimodal genders Cartoon and Comic strip and how activities are related to the aims proposed in both documents. In order to realize this work, we choose documental and qualitative analyzes as a methodology using graphics and ratio to explain the results. After reading and analyzing the documents the results showed that the using of multimodal genre is still insignificant according to other ones, and the activities purpose by scholar book are not addressed to explore this genre and its readings. Thus, the researcher proposed a teaching methodology sequence that aimed to work with reading elements that compose a cartoon and a comic strip.

Keywords: Cartoon. Comic Strip. Multimodal Texts. Multiliteracy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Exemplos texto multimodal	30
Figura 2	Exemplo de quadrinho com vários momentos de uma ação	43
Figura 3	Exemplo de formato de quadrinhos	44
Figura 4	Exemplo de linha demarcatória de quadrinhos	45
Figura 5	Exemplo de quadrinho sem linha demarcatória	45
Figura 6	Exemplo de linha demarcatória de quadrinhos	46
Figura 7	Exemplo de quadrinho sem linha demarcatória	46
Figura 8	Exemplo de linha demarcatória de quadrinho	46
Figura 9	Exemplo de linha demarcatória de quadrinho	47
Figura 10	Exemplo de perspectiva	48
Figura 11	Exemplos de luminosidade	48
Figura 12	Exemplo de evento definido pelo enquadramento das cenas	50
Figura 13	Exemplo de elipse	51
Figura 14	Exemplos de linhas cinéticas	51
Figura 15	Exemplos de metáforas visuais	52
Figura 16	Exemplos de tipos de balão	53
Figura 17	Exemplos de tipos de balão	53
Figura 18	Exemplos de tipos de balão	54
Figura 19	Exemplos de tipos de balão	54
Figura 20	Exemplos de tipos de balão	54
Figura 21	Exemplos de onomatopeia	55
Figura 22	Conteúdos específicos do 6º ano - Língua Portuguesa	68

Figura 23	Referências consultadas para elaboração do Currículo Comum - Língua Portuguesa	69
Figura 24	HQ da Magali denominada como tira pelo livro didático	73
Figura 25	Tira Adão Iturrusgarai	78
Figura 26	HQ Gaturro (Nik)	84
Figura 27	HQ Nina em: coisas da vida (Ziraldo)	89
Figura 28	HQ Nina em: coisas da vida (Ziraldo) (continuação)	90
Figura 29	Sumário do livro didático (História em quadrinhos I)	98
Figura 30	Sumário do livro didático (História em quadrinhos II)	102
Figura 31	Tira Nicolau (Lucas Lima)	103
Figura 32	Exemplos de balão presentes no livro didático	109
Figura 33	Exemplos: tempo/ lugar e legenda	110
Figura 34	Sumário do livro didático (História em quadrinhos III e intervalo)	112
Figura 35	Tira da Mafalda: proposta de atividade	116
Figura 36	Esquema de estrutura de base da SD	121
Figura 37	Slide da tira da Mafalda	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Gêneros multimodais no Currículo Comum	48
Gráfico 2 -	Tiras e HQs presentes no livro didático	53
Gráfico 3 -	Gêneros tiras e HQs no livro didático	53
Gráfico 4 -	Usos da tira e HQ no livro didático	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Estratégias de observação de multimodalidade	85
Tabela 2 -	Estratégias de observação de multimodalidade	102
Tabela 3 -	Estratégias de observação de multimodalidade	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 Leitura e compreensão	17
1.1 Sociointeracionismo: leitura sob a perspectiva dialógica.....	21
2 Multimodalidade e multiletramentos.....	29
3 História em quadrinhos e tira: gêneros discursivos e multimodais	37
3.1 HQ e tira: gêneros multimodais	44
4 Procedimentos metodológicos	61
5 Análise e discussão dos dados.....	65
6 Proposta de atividade	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	133

INTRODUÇÃO

A leitura é um hábito que promove não só a formação de um cidadão crítico, como também desenvolve no alunado diferentes estratégias cognitivas para se atingir a compreensão do texto. Assim, o aspecto multimodal dos textos é enfatizado nesta pesquisa em virtude da ampliação de recursos disponíveis para produção textual, especialmente quando estes estão ligados ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC), como celulares e computadores, dos quais a imagem e a escrita estabelecem uma relação de sentidos o que exige do indivíduo uma postura diferenciada diante do texto.

De acordo com Kleiman (2002) quanto mais o aluno tem contato com diversos tipos de textos, maior será seu conhecimento linguístico e, conseqüentemente, maior será o conhecimento de mundo que ele terá. Ainda segundo a diversidade textual, no decorrer dos tempos, a imagem passou a ter significância dentro do contexto escrito, não bastando, atualmente, somente o letramento por meio da escrita.

Essa forma de comunicação reflete na importância, também, que essa expressão significa para as crianças, antes mesmo da alfabetização. Concernente a essa discussão, tem-se a linguagem dos quadrinhos, também conhecidos por tiras e HQ, que se tornaram um gênero textual muito visto e amplamente divulgado, que contempla a representação de figuras e a escrita.

Essa linguagem rápida que explora o quesito de imagem e escrita é considerada parte dos textos multimodais, que proporcionam novas leituras e encantam ao público mais jovem (ROJO, 2009; CORREA, 2010). De acordo com Dionísio (2014), a multimodalidade textual é definida pela combinação entre diferentes modos de expressão para criar sentido. Dessa forma, a leitura torna-se uma grande influência para as práticas de construção de sentido e propicia os multiletramentos dos alunos.

Portanto, é pertinente verificar a presença da multimodalidade presente nos livros didáticos por meio dos gêneros HQ e tira que compõem o conteúdo do 6º ano do Ensino Fundamental, expresso pelo Currículo Comum do Ensino Municipal. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi analisar como os textos multimodais, exemplificados nos gêneros HQ e tira, são explorados pelo livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental. A escolha do livro didático foi realizada tomando como critério o material

adotado pelos professores de língua portuguesa que lecionam na escola onde a docente-pesquisadora leciona. Diante de uma sociedade marcada por céleres transformações na tecnologia da comunicação, pela qual os gêneros textuais se reinventam a todo momento (MARCUSCHI, 2002) ao utilizar diferentes semioses e suportes textuais, surgiu o interesse e a preocupação de se estudar o ensino-aprendizagem de gêneros multimodais. Justifica-se esse estudo por acreditar que o aluno deve ser preparado para ler e compreender os diferentes tipos de gêneros com a finalidade de promover e desenvolver o letramento multimodal.

Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2011) por meio da leitura do Currículo Comum Municipal do município de Bauru. Para a análise, além da pesquisa documental, foi aplicada a análise qualitativa a partir dos pressupostos teóricos sobre multimodalidade, o gênero HQ e tira e, em seguida, a análise de ambos materiais. A pesquisa documental possui o caráter de colher dados por meio de um documento (o Currículo Municipal de Ensino) para delinear correlações com o apresentado pelo livro didático (também outro documento), utilizado pelas escolas do Município. Ainda de acordo com a pesquisa documental, as fontes de “papel” podem proporcionar uma riqueza de dados e evita perda de tempo para a realização do levantamento de campo (GIL, 1987).

Ao considerar a problemática sobre a maneira que o livro didático trabalha os textos multimodais no conteúdo do 6º ano em concomitância com o Currículo Municipal de Ensino do Município de Bauru, este estudo se insere na pesquisa documental, quantitativa e qualitativa, pois permitiu que a pesquisadora, primeiramente, realizasse a análise documental, por meio da abordagem quantitativa, a pesquisadora categorizou e organizou os dados encontrados, pela conversão em porcentagem, proporcionando maior compreensão da dimensão dos dados colhidos. Dessa forma, segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 140), “baseados na presença ou ausência de alguma qualidade ou característica, e também na classificação de tipos diferentes de dada propriedade”, a análise qualitativa responde à pergunta “como”.

Quanto à estrutura desta dissertação, encontra-se composta por seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo primeiro, fundamentou-se a escolha da abordagem metodológica definida para este estudo: análise documental de caráter quantitativo-qualitativo. No capítulo primeiro, fundamentou-se a escolha da abordagem metodológica definida para este estudo: análise documental de caráter quantitativo-qualitativo. No segundo, foi realizada a fundamentação teórica

da concepção de leitura e compreensão, a qual ressaltou a perspectiva sociointeracionista e dialógica da linguagem que passa a ser compreendida como determinante na formação do indivíduo. A multimodalidade e os multiletramentos foram os conceitos estudados e definidos no terceiro capítulo, sendo esses conceitos essenciais para o andamento da pesquisa, pois no livro didático foi analisado o aspecto multimodal contido nos gêneros HQ e tira. Dessa maneira, no quarto capítulo buscou-se abordar a questão dos gêneros textuais, com enfoque nos gêneros HQ e tira, por meio da apresentação de um panorama histórico e características do gênero. Nos capítulos quinto e sexto, foi explicada a metodologia para coleta e análise de dados, logo em seguida foram realizadas as análises e discussões sobre o *corpus* da pesquisa. No último capítulo, foi proposta uma sequência didática (SD) com o objetivo de complementar as lacunas existentes nas atividades do livro didático.

1. Leitura e compreensão

Na França da segunda metade do século XIX, a alfabetização e o livro foram vistos como armas na luta pela igualdade, pois com o surgimento da escrita e com acesso aos livros aparecem novos grupos sociais marcados pela desigualdade e caracterizados pelo domínio ou não do código linguístico escrito: são os alfabetizados e os analfabetos, sendo os pertencentes ao segundo grupo, dominados pelos do primeiro. A leitura torna-se, portanto, um bem cultural que deve ser conquistado pelo ser humano. (AGUIAR, 2004).

No Brasil, o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) mostra que 27% das pessoas estão classificadas como analfabetas funcionais, sendo 4% consideradas analfabetas. (SÃO PAULO, 2016). Esses dados confirmam o que diz Kleiman (2002, p.7), “esse tipo de interação [com a palavra escrita] é vedado a grande parte das crianças, para as quais o texto escrito é ininteligível” e, conforme observado pelos franceses há dois séculos, o poder conferido ao sujeito alfabetizado e com acesso à cultura letrada ainda é marca de domínio e desigualdade na sociedade. É, portanto, inadmissível que, no Brasil deste século, a competência leitora esteja restrita a grupos minoritários que exercem o domínio sobre a grande população.

Por isso, entender a importância da leitura e seu papel transformador no indivíduo e na sociedade é fundamental para se pensar ações futuras, sejam em âmbito escolar ou demais esferas sociais, cujo objetivo seja a formação do sujeito-cidadão. Assim, a discussão proposta neste capítulo se situa no entendimento da importância da competência leitora, mas tomando como ponto de partida o conceito de leitura.

Inicialmente, serão expostas as descrições das principais concepções de linguagem que subjazem os conceitos de leitura para se verificar de que maneira o sujeito, o texto e o sentido são concebidos nessas perspectivas.

A primeira concepção entende a linguagem como representação ou expressão do pensamento, o que induz à conclusão equivocada de que pessoas que não se expressam também não pensam. Tem como base teórica de desenvolvimento humano o inatismo, que interpreta o conhecimento como uma produção do sujeito psicológico, isto é, o indivíduo é o único responsável pelo seu saber e seu dizer. A língua é entendida, exclusivamente, como a materialização do pensamento do sujeito

por meio de sua produção linguística. Nessa perspectiva, a representação e a expressão são construídas no interior da mente, o que enfatiza o caráter monológico da concepção, pois todo o sentido está centrado no sujeito do conhecimento, desconsiderando as circunstâncias sociais e os demais sujeitos envolvidos no processo. Para essa concepção, a organização mental do indivíduo que se expressa é determinante para que haja efetiva comunicação, o que justifica o fato de a gramática tradicional ou normativa, que valoriza o falar e o escrever “bem”, ser a base dos estudos linguísticos para essa concepção.

A segunda concebe a linguagem como instrumento de comunicação. A teoria sobre o desenvolvimento humano que fundamenta essa concepção é a behaviorista, a qual defende a influência do meio na determinação das características do sujeito. Diante dessa perspectiva, o sujeito caracteriza-se como uma “não consciência” por estar determinado pelo sistema, tornando-se “assujeitado” pelo meio em que vive. A língua, para essa abordagem, é um conjunto de códigos utilizado pelo emissor para transmitir uma mensagem que deverá ser decodificada pelo receptor. Para a produção de sentido é suficiente decodificar o sistema de códigos. Para tal, valoriza-se o funcionamento interno do sistema e não se considera o contexto social e histórico de produção. Portanto, essa concepção caracteriza-se, também, por uma visão monológica de linguagem cujo sentido se encontra apenas no objeto do conhecimento. O estruturalismo saussuriano e o formalismo de Chomsky estão representados nesta linha de estudo.

A terceira e última concepção compreende a linguagem como forma de interação ou como atividade interindividual. Por meio dela, o sujeito se constitui como construtor social, histórico e cultural, agindo sobre o objeto de conhecimento – seja um outro indivíduo ou a natureza onde vive – que, por sua vez, age sobre o sujeito por meio de um processo dialético. Por considerar a relação entre sujeito e objeto inclusa no processo histórico-social, a língua se define como dialógica e o sentido não existe sem que haja essa interação, ele deve ser construído. As relações são mediadas pelo diálogo que, para essa concepção, é a característica essencial. Por meio da linguagem, de acordo com Geraldi (2014, p.41), os interlocutores constituem “compromissos e vínculos que não preexistiam” ao diálogo. Essa concepção se alicerça no sociointeracionismo postulado por Vygotsky (1988). Os estudos linguísticos caracterizam-se por privilegiar a gramática internalizada, cujas regras são desenvolvidas e adquiridas nas interações. O aspecto interativo da linguagem é objeto

de estudo de várias correntes que surgiram a partir dessa concepção, situadas no campo de pesquisa da linguística da enunciação.

Sobre a concepção sociointeracionista, Geraldi (1991) acentua a dimensão da linguagem na constituição do ser humano:

[...] a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem [...]. (GERALDI, 1991, p.4-5)

As duas primeiras concepções admitem a língua a partir de uma visão monológica, isto é, considerando um único aspecto – ou a língua como expressão de um único indivíduo psicológico, ou como um sistema de códigos – e desconsideram o contexto social e histórico de onde se originou o produto linguístico. Por isso, essas concepções contribuem para o estudo da língua estática, como um produto terminado, desenvolvido nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe.

Já a terceira concepção, cuja perspectiva é dialógica, interessa-se pelo estudo da língua em uso, que não é determinada somente por quem a produz nem por um sistema de código já construído socialmente, mas que depende, também, da situação e dos atores sociais que a utilizam. Esses estudos consideram a complexidade da língua em sua esfera individual e social, e isso resulta em seu aspecto mutável e inacabado.

Em conformidade às duas primeiras concepções, Koch e Elias (2011) conceituam leitura, primeiramente, como uma atividade em que o leitor precisa absorver, incorporar a representação mental do autor. O sentido é determinado somente por quem o produz, no caso, o autor. A segunda concepção assume a leitura como uma atividade cujo foco está no texto e basta ao leitor reconhecer o sentido das palavras e estrutura do texto, em sua linearidade, pois “tudo está dito no dito” (KOCH; ELIAS, 2011, p.10). Nesse entendimento, a decodificação das palavras é reconhecida como leitura, pois tudo o que o leitor precisa saber já está determinado pelo texto. Para as autoras (2011), em ambas concepções, a postura do leitor é entendida como passiva e sua atividade não é de produção de sentido, mas sim de reprodução do que lhe foi posto.

Assim, a leitura consiste em, sob esse enfoque, desvelar os sentidos propostos pelo autor e decodificar signos por meio de atividades mecânicas e monológicas. Em

sala de aula, essa perspectiva resulta em uma aprendizagem direcionada para a repetição e memorização de conteúdos e em um ensino hierarquizado da produção textual – letras, sílabas, frases e depois o texto – recorrendo a perguntas e respostas inócuas utilizadas para ensinar classificações gramaticais. (ZACHARIAS, 2016).

Já a terceira concepção de leitura se contrapõe às duas anteriores que, diferentemente dessas, contém em si a interação dos sujeitos e do objeto do conhecimento, formando a tríade: autor – texto – leitor, cujo sentido é construído pelos envolvidos no processo linguístico. Fundamentadas nesses princípios, Koch e Elias (2011, p.11) reconhecem leitura como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”.

Essa última concepção não considera apenas “os aspectos cognitivos e individuais da leitura, mas as condições de produção dos textos, seus interlocutores e as instituições a eles associadas” (ZACHARIAS, 2016, p.19). Logo, a leitura é um produto da interação entre os sujeitos (autor e leitor) e o texto. Essa interação envolve aspectos cognitivos dos sujeitos e particularidades sociais, históricas e culturais que participam na construção dos sujeitos e do texto. Entender a leitura a partir dessa perspectiva dialógica deve despertar, no processo de ensino e aprendizagem da língua, novos posicionamentos a fim de tornar os alunos sujeitos ativos. Segundo ZACHARIAS (2016):

Numa crescente evolução das pesquisas sobre leitura, o enfoque sociocultural da linguagem, ou seja, uma abordagem da linguagem em seus aspectos dialógicos, comunicativos e históricos agregou importantes contribuições para melhor entendermos a diversidade dos textos e das situações de comunicação. Ao aceitar particularidades sociais, históricas e culturais que dão origem aos discursos, passamos a considerar não só os aspectos cognitivos e individuais da leitura, mas as condições de produção dos textos, seus interlocutores e as instituições a eles associadas, passando a perceber a compreensão do texto como uma atividade social contextualizada. (ZACHARIAS, 2016, p.19)

Portanto, reconhece-se a importância de cada concepção para diferentes áreas dos estudos linguísticos e que a opção por uma delas é estabelecida em conformidade com a finalidade de cada pesquisa. Dessa forma, este estudo fundamenta-se na abordagem dialógica, pois se faz necessária a opção por uma linguagem concebida “como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2014, p.41) e que considere o sentido como produto da interação dos sujeitos (autor e leitor) e o texto.

Nas palavras de Antunes (2003), optar pela abordagem sociointeracionista se justifica porque

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2003, p. 41)

Assim, a concepção dialógica da leitura contempla a formação de um leitor que seja sujeito de sua história, posicionando-se, criticamente, diante do que lê. Ao considerar que essa formação leitora é pensada para o ensino formal da língua portuguesa, não se pode deixar de mencionar que, de acordo com Geraldi (2014, p.40), posicionar-se diante de uma opção é, também, uma postura “política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade” adotada para sala de aula.

Diante disso, este estudo focará, a seguir, na abordagem dialógica que fundamenta esta pesquisa.

1.1 Sociointeracionismo: leitura sob a perspectiva dialógica

Assumir a língua pela perspectiva dialógica significa reconhecer a importância da relação estabelecida entre o homem e o mundo onde vive, mediada pela linguagem. Nesse contexto, “Bakhtin amplia a concepção aristotélica de gênero e explora as questões da plurivocalidade e do dialogismo em Dostoiévski e, sob um arcabouço filosófico marxista”, constitui teorias que influenciam vários estudos (FERRETTI-SOARES, 2012, p.3).

Ao definir a escolha pela concepção dialógica da leitura, reserva-se este espaço da pesquisa para apresentar uma breve contextualização das bases teóricas do “interacionismo social”. A descrição do contexto, neste trabalho, está fundamentada no estudo de Mascanhi (2013) que – segundo pesquisas sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo (ISD) – defendida por Bronckart (1999), descreve:

[...] a expressão “interacionismo social” serviria para designar uma posição epistemológica geral, em que convergem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Essas correntes teriam em comum o fato de aderirem a uma mesma tese: as configurações das condutas humanas representariam o produto de um “processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”

[...] a abordagem sociointeracionista dedica sua atenção àquelas condutas consideradas “novas e superiores”, como as relacionadas ao pensamento e à consciência, visto que representariam o produto de uma libertação das restrições impostas pelo organismo e pelo meio, uma autonomização da espécie. (MASCANHI, 2013, p.27).

Nessa concepção, portanto, o homem não é concebido como um ser determinado pelo biológico ou pelo meio em que vive. Essa dicotomia é desconstruída em favor de uma visão holística do ser humano, na qual o adjetivo “determinado”, indicando passividade, já não se adequa à condição pensante, consciente e autônoma do indivíduo.

Após descrever a abordagem sociointeracionista a partir de sua epistemologia geral, Mascanhi (2013) especifica algumas correntes que compartilham dessa base de conhecimento:

[...] o interacionismo social toma de Hegel a preocupação em demonstrar o “caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano”. Por conta da influência de Marx e Engels teríamos, principalmente, a importância dada ao papel dos instrumentos, da linguagem e do trabalho na construção da consciência.

[...] No que se refere ao estudo dos sistemas semióticos, [...] como exemplos das abordagens efetivamente aproveitadas pelo interacionismo, são citadas aquelas que se dedicam às interações verbais e, principalmente, à análise dos gêneros textuais (base bakhtiniana) e das formações sociais (base foucaultiana).

[...] Quanto aos processos de construção do psicológico, [...] como destaca bem, é a obra de Vygotsky “o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia” [...] (MASCANHI, 2013, p.28-29)

A teoria bakhtiniana¹ é basilar para abordar a leitura sob a perspectiva dialógica que fundamenta a presente pesquisa, pois o “dialogismo de que trata Bakhtin é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido para o texto, estabelecido através da interação entre os sujeitos (leitores/escritores) e o próprio texto.”. (ROTTAVA, 1999, p.146).

Portanto, para Bakhtin (2008),

¹ Sugestão de leitura: DE PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 239-258, jun 2013. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à *revelia*. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada. (BAKHTIN, 2008, p.337)

Afirmar que a palavra é viva significa reconhecer que ela, no discurso, sempre se renova, nunca se repete e não está presa ao significado abstrato do dicionário, nem mesmo é determinada somente por um único sujeito, mas participa de um “diálogo contínuo” que a ressignifica a todo momento. Isso pressupõe que o discurso, continuamente, atualiza-se na interação com novos interlocutores e/ou diferentes contextos de recepção e, dialeticamente, é outro discurso sem deixar de ser o mesmo enunciado.

O discurso sempre é novo, pois o pensamento bakhtiniano toma o “outro” como indispensável na construção do sentido. Já não se trata de uma relação existente, apenas, entre o “eu” (autor/locutor) e a “língua” (texto/discurso), mas há o “outro” (leitor/interlocutor) que assume, ativamente, uma atitude responsiva em relação ao discurso de seu locutor. E, durante a interação, os sujeitos do discurso alternam seus papéis discursivos, pois de acordo com Bakhtin (2000):

[...] A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de reposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (BAKHTIN, 2000, p. 290, grifos do autor).

Simultaneamente à relação interativa dos sujeitos sociais, há também a interatividade do discurso e dos sujeitos com o contexto social. São esses aspectos sociais que permitem ancorar o conceito de dialogismo que sempre pressupõe a existência de dois interlocutores, sujeitos sociais, constituídos por diferentes discursos que, ao entrarem em contato com outro discurso, respondem a ele distintivamente e suscitam novas respostas.

Dessa maneira, segundo Antunes (2003), tomando-se a concepção interacionista como referencial para conceituar a leitura, concede ao leitor a responsabilidade de completude do enunciado. Geraldi (2014) comunga dessa mesma perspectiva sobre a função ativa do leitor na construção de sentido:

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 2014, p.91)

Em outras palavras, a compreensão do enunciado resultará da interação estabelecida entre o leitor e o texto. Portanto, esse leitor é um sujeito ativo na produção de sentido, pois sua atitude responsiva diante do texto torna-o coautor do texto ao transformá-lo em um novo discurso².

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2000, p.290 – grifos do autor)

A aquisição da escrita e da leitura caracteriza-se por potencializar o homem como ser simbólico, pois lhe permite “a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor”. (KLEIMAN, 2002, p.7). Esse distanciamento entre o locutor e interlocutor, no momento da enunciação, requer, de ambos, o acionamento de funções cognitivas superiores, visto que os sentidos não serão suficientes para a compreensão porque essa não se refere à realidade concreta. Porém, o distanciamento – espacial e/ou temporal – não é empecilho para que o encontro do locutor e do interlocutor aconteça mediado pela linguagem.

A leitura necessita da mobilização de vários processos cognitivos, porém o ato social de interação entre o autor e o leitor está sempre presente na complexidade que envolve os processos de leitura e de compreensão.

Logo, a compreensão é uma atividade essencialmente dialógica e complexa. A complexidade decorre, sobretudo, das interações existentes dos diferentes elementos pertencentes ao discurso – locutor, interlocutor, texto, contexto – os quais estão em constante movimento, não estão estáticos. Além dessas relações, há também as que envolvem os níveis de conhecimento do leitor, como afirma Kleiman (2002):

² O novo discurso nem sempre é, necessariamente, materializado em um enunciado. De acordo com Gonçalves (2015, p.84), “[...] Há ainda vozes que se silenciam e esse silêncio, conforme Amorim (2004), é um direito dessas vozes. Esse silêncio não significa uma não resposta e passividade do sujeito diante da enunciação, segundo Bakhtin (2012), mas uma escolha significativa, um posicionamento valorativo de tal indivíduo.”.

[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto [...] (KLEIMAN, 2002, p.13).

O conhecimento adquirido ao longo da vida do leitor, de que fala a autora (KLEIMAN, 2002), é o conhecimento prévio necessário para a produção de sentido. Em outras palavras, são os saberes do leitor adquiridos em sua vida, são suas vivências e suas leituras que participarão da elaboração do significado do texto. Para Kleiman (2002, p.13): “[...] Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.”.

De acordo com Antunes (2003), esse saber prévio abarca conhecimentos adquiridos pela atividade leitora, seja do mundo ou da palavra, o que favorece a ampliação dos saberes do sujeito e estabelece uma relação dialética entre o conhecimento prévio e a leitura, pois ler enriquece o repertório, o que garante um encontro com o texto a partir de um olhar mais crítico. Conforme Geraldi (2014, p.92), “o mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores.”.

Para Antunes (2003):

[...] O sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor, pois está em todo material linguístico que o constitui e em todo o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto. É por isso que não se pode ver no texto o que lá não está nem se pode ver apenas o que lá está sobre a página. A leitura tem, assim, a dinâmica de qualquer outro encontro: seu sentido é de agora e é de antes. (ANTUNES, 2003, p. 78)

Segundo as autoras Kleiman (2002) e Koch e Elias (2011), o conhecimento prévio é composto por níveis de conhecimento: linguístico, interacional/textual e o enciclopédico (conhecimento de mundo).

O conhecimento linguístico está implícito no indivíduo, constituindo-o como falante nativo. Desse falante, pressupõe-se que saiba as regras da sua língua materna, como ela se organiza, sua gramática e seu léxico. Conhecer a língua é saber identificar como suas unidades constituintes se relacionam, como se agrupam. Esse conhecimento é pertinente para obtenção da compreensão.

Conhecimento interacional (KOCH; ELIAS, 2011) ou conhecimento textual (KLEIMAN, 2002) diz respeito ao “conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (p. 16), tanto do componente contextual (ou extralinguístico) quanto do componente

textual³ que considera o texto a partir de suas propriedades internas. (KLEIMAN, 2002).

As autoras Koch e Elias (2011) definem o cotexto como o entorno verbal, a materialidade linguística. Sobre a importância do conhecimento textual (cotextual), Kleiman (2002) afirma que:

[...] Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. (KLEIMAN, 2002, p.20)

Quanto ao contexto, Koch e Elias (2011, p.63) esclarecem que ele “engloba não só o cotexto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico) e o contexto cognitivo dos interlocutores”. Dessa maneira, o contexto é determinado por aspectos sociais, históricos, econômicos e políticos que cercam o autor durante a produção textual, os quais são refletidos pelo conteúdo linguístico, e, também, cercam o leitor durante a recepção do texto.

O último componente do conhecimento prévio a ser descrito – enciclopédico ou de mundo – refere-se ao conhecimento adquirido por meio das experiências de vida do sujeito e/ou por meio de estudos especializados de determinados assuntos. Trata-se de um conhecimento amplo construído ao longo da vida do sujeito que deve ser ativado durante a leitura. Segundo Koch e Elias (2011, p.63), o sujeito pode interiorizar em sua memória o que ele “ouviu dizer”, classificado pelas autoras como declarativo; e pode adquirir o conhecimento por meio da convivência social, registrar os episódios da vida em “blocos”, classificado como episódico. A classificação estabelecida pelas autoras (KOCH; ELIAS, 2011) não limita o conceito de conhecimento enciclopédico ou de mundo; pelo contrário, categorizá-lo cumpre a função de detalhá-lo e exemplificá-lo, ampliando o entendimento sobre ele.

Pode-se afirmar, portanto, que a leitura é dialógica porque ela estabelece encontro de situações que precedem à escrita do texto com situações presentes durante a leitura que são compartilhadas e ativadas pelo autor e pelo leitor na produção de sentido, pois ambos possuem propósitos com o texto e colocam seus conhecimentos a serviço dele – um durante a escrita e outro durante a leitura.

³ Para Kleiman (2002, p.45), o componente textual é mais adequadamente chamado de cotextual.

Ao saber o quão importante é o contexto e o conhecimento prévio do leitor para a construção de sentido e, para finalizar o capítulo, faz-se necessário pensar sobre a leitura realizada no âmbito escolar. Quanto a isso, Antunes (2003) enfatiza que em uma atividade que considere somente a decodificação mecânica da escrita, “não há leitura, porque não há ‘encontro’ com ninguém do outro lado do texto” (ANTUNES, 2003, p.27). Quanto à necessidade de promover o encontro dos interlocutores (autor e leitor) e texto, a autora reconhece as ações de instituições governamentais com o intuito de fornecer subsídios para que haja mudanças significativas nas práticas educativas existentes nas escolas. Como resultado dessas ações a autora menciona, entre outros documentos oficiais, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que, em relação ao ensino de língua portuguesa,

[...] não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. (ANTUNES, 2013, p.21-22).

Portanto, é imprescindível que a escola considere a abordagem sociointeracionista para entender que a leitura do aluno está subordinada à experiência que ele possui como sujeito e como leitor. (ANTUNES, 2013). No mesmo sentido, Koch e Elias (2011, p.19) justificam a existência “de **um** sentido para o texto, não **do** sentido, [...] visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais [...]”.

Para concluir, os aspectos e a relevância de se optar por uma concepção dialógica de leitura são evidenciados com a citação da metáfora construída por Geraldini (1991) pela qual explica a relação dialética existente entre o texto e o leitor, na qual os dois modificam e são modificados reciprocamente. Nela, o autor esclarece, também, de que maneira o sentido é construído na e pela interação entre os sujeitos e o texto, ao posicionar o leitor como produtor textual, mas sem sobrepô-lo ao autor e ao texto.

O produto de trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos; não são mãos livres que produzem seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios que no que se

disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 1991, p.166).

Com as “pontas dos fios” desse “bordado tecido” por Geraldi (1991), encerra-se este capítulo sobre a leitura, com a ciência de que a mão que o bordou utilizou vários fios para a “tecedura do mesmo e outro bordado”. O sentido é, portanto, obtido por meio da interação dos conhecimentos de quem escreve/fala com os conhecimentos de quem lê/ouve, mediados pela linguagem.

Dessa maneira, ao pensar na construção de sentido mediada pela linguagem, faz-se necessário compreender os diferentes modos que a linguagem assume na/pela interação. Será a combinação de diversos modos e o conhecimento sobre eles que possibilitarão a construção do sentido.

2. Multimodalidade e multiletramentos

No início do capítulo anterior, foi mencionado o prestígio social dos franceses letrados e dos que possuíam livros, no século XIX. É sabido que a invenção da escrita e, séculos mais tarde, da imprensa, revolucionou as relações humanas e, conseqüentemente, a sociedade, pois tanto a escrita quanto o livro são tecnologias, ou seja, ferramentas que potencializam a ação do homem sobre o mundo e proporcionam a ampliação de seu conhecimento.

O século XX foi marcado pela revolução na esfera da informação e da comunicação. A partir dessa revolução, observa-se o surgimento de um novo paradigma de leitura, cada vez mais presente na comunicação: o aumento do uso do texto visual. Assim, novos tempos e realidades pedem novas leituras e escritas em sociedades letradas.

Mesmo diante de tantas mudanças, a escola não deixou de ser a principal instituição responsável pelo acesso ao conhecimento letrado. Em relação à responsabilidade da escola sobre a formação leitora, Correa (2010) critica-a, sobretudo, em relação ao ensino-aprendizagem de “novas leituras” requeridas pelos diferentes modos textuais:

[...] “nuevas lecturas” — entre las cuales sobresale la de la imagen— se han convertido también en prácticas primordiales de construcción de sentido en el mundo actual. Sin embargo, la enseñanza de la lectura de la imagen todavía deja mucho que desear. Ya no podemos ignorar la lectura de la imagen en la escuela, [...] pero tampoco podemos descuidar la enseñanza de la lectura tradicional. (CORREA, 2010, p. 18)⁴

Nas palavras de Correa (2010), ensinar “novas leituras” não significa abandonar as antigas práticas de aquisição da língua escrita, mas sim incorporar novas práticas de ensino-aprendizagem que abarquem o texto não verbal. O diretor da CERLALC⁵, Fernando Zapata López, na introdução da obra⁶, sintetiza o argumento do autor:

⁴ [...] “novas leituras” – entre as quais sobressai a da imagem – foram convertidas em práticas primordiais de construção de sentido no mundo atual. Entretanto, o ensino da leitura de imagem ainda deixa muito a desejar. Já não podemos ignorar a leitura da imagem na escola [...] mas tampouco podemos nos descuidar do ensino da leitura tradicional. (CORREA, 2010, p. 18) (tradução livre)

⁵ Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC

⁶ LÓPEZ, Fernando Zapata. Introducción: la comiteca para la biblioteca pública. In: El cómic invitado a la biblioteca pública. 21 ed. CERLALC, Bogotá, 2010. p. X a XV.

[...] enorme importancia en el actual contexto de predominio de las pantallas y de omnipotencia de la imagen. Los niños y jóvenes no sólo deben saber descifrar el código alfabético y adquirir el hábito de la lectura tradicional. Es necesario también brindarles herramientas para leer y entender las imágenes, y así favorecer la formación de una ciudadanía crítica e informada” (LÓPEZ, 2010, p. XIII)⁷

É nesse cenário de novas possibilidades interativas que novos conceitos passam a pertencer ao escopo das pesquisas na esfera educacional, dos quais concernem esta pesquisa: multimodalidade e multiletramentos. Portanto, o propósito deste capítulo é discutir sobre esses conceitos fundamentados nos autores Dionísio (2005, 2014), Ribeiro (2010), Paes de Barros (2009), Paes de Barros e Costa (2012), Queiroz (2005) e Rojo (2012).

De acordo com Dionísio (2005), a multimodalidade está presente no texto oral e escrito e se caracteriza por utilizar, no mínimo, duas maneiras de representação, por exemplo, a relação entre o verbal e o visual: palavras e gestos, palavras e animações, palavras e imagens etc.

Ribeiro (2010, p.241) complementa o conceito de multimodalidade como “camadas de discurso e recursos linguísticos e gráficos selecionados e combinados a fim de compor determinado produto legível” e, ao mencionar Kress e Van Leeuwen (2001; 2006), afirma que

[...] a hegemonia da “monomodalidade”, diante das novas tecnologias, cede espaço à multimodalidade e à necessidade de todos lidarmos, produtores e leitores (até porque os dois vêm se fundindo), com diversas linguagens, em camadas que modalizam os textos, conforme se dê a eles características mais verbais, mais visuais, mais sonoras, ou conforme a maneira como se usam as cores, o layout, a posição dos elementos na página etc. (RIBEIRO, 2010, p.241).

Portanto, reconhecer a multimodalidade presente na comunicação significa dizer que o texto verbal (oral ou escrito) não é o único que transmite as informações em um texto e que as demais semioses não ocupam papel figurativo para adornar o texto. E, quanto ao texto verbal escrito, a diagramação e a formatação, também, devem ser consideradas na leitura. Logo, a multimodalidade consiste no uso de vários modos de representação da língua articulados na estrutura textual.

⁷ [...] enorme importância no atual contexto de predomínio das telas e da onipotência da imagem. As crianças e jovens não só devem saber decifrar o código alfabético e adquirir o hábito da leitura tradicional. É necessário também oferecer-lhes ferramentas para ler e entender as imagens, e assim favorecer a formação de uma cidadania crítica e informada. (LÓPEZ, 2010, p. XIII) (tradução livre)

Partindo da premissa de que todos os gêneros textuais escritos e falados são multimodais, teremos que salientar que há diferentes níveis de manifestação da organização multimodal, que se estendem do nível de representação mais padronizado de acordo com as instâncias a que o texto se destina (DIONÍSIO, 2005, p.166)

Multimodalidade, para Carey Jewitt (2009 apud DIONÍSIO, 2014) pode ser conceituada, também, como:

Três pressupostos teóricos interconectados estão subjacentes à multimodalidade.

Primeiro, a multimodalidade pressupõe que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado. Ela se concentra na análise e descrição do repertório completo de recursos geradores de sentido usados pelas pessoas (recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros, dependendo do domínio da representação) em diferentes contextos, e no desenvolvimento de meios que mostram como esses são organizados para gerar sentido.

Em segundo lugar, a multimodalidade pressupõe que os recursos são socialmente modelados através do tempo para se tornarem geradores de sentido, os quais articulam os significados (sociais, individuais/afetivos) exigidos pelos requerimentos de diversas comunidades. Esses grupos organizados de recursos semióticos para geração de sentido são chamados de modos, os quais realizam tarefas comunicativas de modos diferentes – o que torna a escolha de modo um aspecto central da interação e do significado. [...]. Para que algo “seja um modo” há necessidade de um senso cultural compartilhado em uma comunidade de recursos e como esses podem ser organizados para realizar significados.

Finalmente, a multimodalidade pressupõe pessoas orquestrando o sentido através de uma seleção e configuração particular de modos, enfatizando a importância da interação entre modos. (JEWITT, 2009 apud DIONÍSIO, 2014, p.48-49)

Portanto, multimodalidade na concepção textual está embasada na construção de diferentes sentidos em virtude dos diversos contextos e modos de interação, isto é, a maneira na qual são organizados os textos e os recursos que os interlocutores utilizam para realizar uma tarefa comunicativa de forma harmoniosa e interacional.

Dessa forma, os modos que constituem a materialidade textual do gênero discursivo se tornam multimodais por meio dos arranjos estabelecidos com outros signos, ou seja, “o que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos.” (DIONÍSIO, 2014, p.42). A respeito do conceito de materialidade, a autora considera que assume um papel importante na correlação entre gêneros, textos e modos, pois

[...] uma premissa subjacente para (a maioria) das abordagens multimodais é que todos os modos disponíveis em uma cultura são usados para gerar significado; e esses modos são selecionados em conjuntos delineados para gerar significado que melhor se justem a necessidades específicas. Todos os modos, tanto em função de sua materialidade e do trabalho que as sociedades realizam com aquele material – com o som se tornando fala, ou música; com movimentos de mãos e falas feitos contra o torso superior se tornando gestos – oferecem potenciais específicos para gerar significado e trazem consigo limitações. (DIONÍSIO, 2014, p.42)

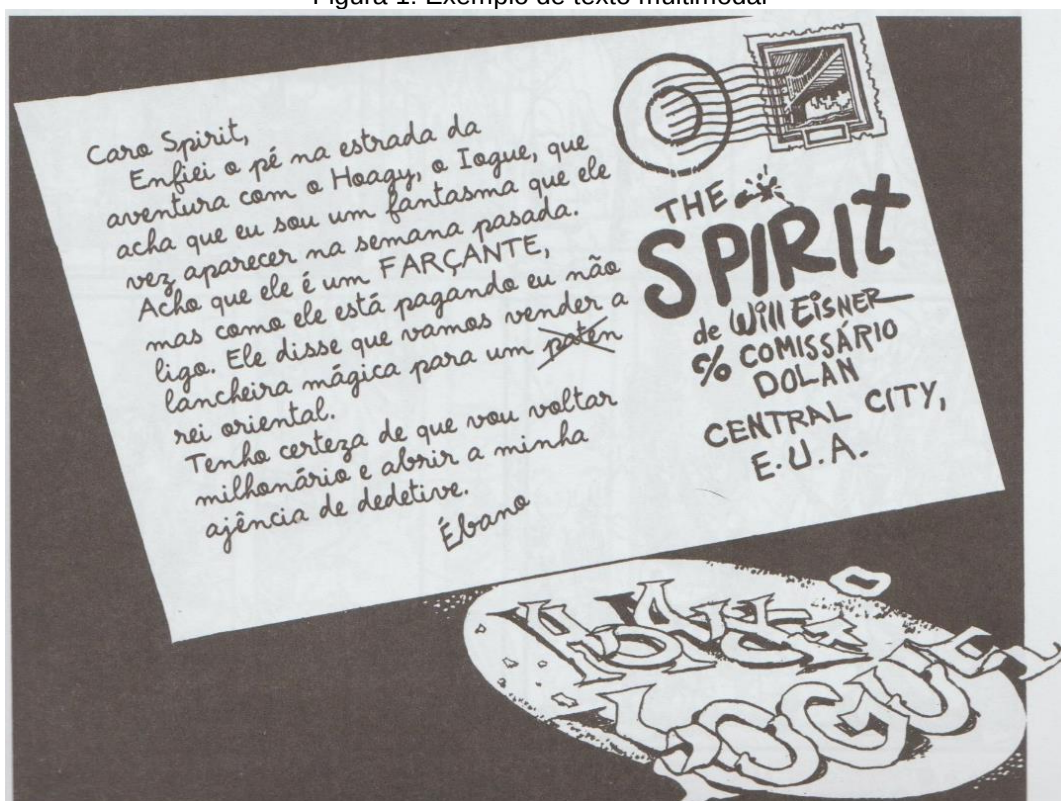
De acordo com Paes de Barros (2009), na língua há diferentes modos de representação que compõem um texto e a escrita é somente um. Assim, o texto multimodal é caracterizado por ser constituído por texto verbal aliado ao não verbal na produção de significado. Por isso, no processo de leitura, a atenção não deve estar somente na modalidade escrita, mas sim em todas as representações que compõem o texto.

Sobre o aspecto visual do texto, Dionísio (2005) menciona que

[...] ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador. Como exemplos da literatura, basta pensarmos nos poemas concretos. [...] (DIONÍSIO, 2005, p.164)

A autora supracitada (2005) explica o conceito de gênero multimodal por meio de uma ressalva: a de que o visual não está restrito ao pictórico, pois isso limitaria o conceito a um número reduzido de textos, já que outros elementos gráficos, por mais simples que sejam considerados, também são elementos significativos no texto. Conforme se observa na figura 1, a mudança de letra na palavra “FARÇANTE”, assim como anular a escrita de uma palavra marcando-a com um “x”, são exemplos de que os elementos gráficos não se limitam a imagens.

Figura 1: Exemplo de texto multimodal



Fonte: EISNER (2010, p. 11)

Segundo Paes de Barros e Costa (2012), os gêneros multimodais abarcam textos que apresentam alteração em todo e qualquer elemento gráfico que os compõe, podendo ser a mudança de uma simples fonte, por exemplo. Sobre esses gêneros, as autoras (2012) acrescentam que:

[...] Esses gêneros, como vários outros, extrapolaram os ambientes digitais e adentraram nos impressos (por exemplo, no livro didático) e, por sua vez, convocam novos letramentos, na medida em que orquestram em sua composição imagens e outras semioses, implicando múltiplas formas de significar. [...] (PAES DE BARROS; COSTA, 2012, p. 39)

Queiroz (2005), em sua pesquisa, averigua que ao longo do tempo as sociedades utilizaram várias modalidades. No Ocidente, porém, a escrita como modo de representação foi hegemônica em relação às outras modalidades. O verbal e o não verbal não eram considerados complementares na construção do sentido, mas sim, opostos e concorrentes entre si.

Com o avanço das tecnologias digitais, houve mudanças nos conteúdos veiculados pelas mídias, marcadas, especialmente, pelo aumento da relação de proximidade da palavra e do visual na elaboração do texto. Dionísio (2005, p. 161-162) enfatiza essa relação ao dizer que “cada vez mais se observa a combinação de

material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual.”.

Em relação à combinação da modalidade escrita com a modalidade pictórica, Dionísio (2005) afirma que se trata de levar em consideração a harmonia (ou não) estabelecida entre elas, sem hierarquizar a importância de cada modo de representação. Rojo (2010) compartilha da mesma ideia ao enfatizar que

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. (ROJO, 2010, p.7).

Diante disso, Dionísio (2005, p.160) reafirma que “à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual”. Percebe-se que, nesse discurso citado, a autora não utiliza termos como leitura ou ensino da leitura, mas sim “prática de letramento”.

O conceito de “letramento” é definido por Soares (1998 apud ROJO, 2009, p.96) como “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. A autora, portanto, não limita a leitura e a escrita aos muros da escola, mas os ultrapassa ao pensar nessas práticas nos contextos sociais dos indivíduos. Assim, o termo “letramento” recobre as práticas sociais da linguagem sob a perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Logo, nota-se que o conceito de letramento não se refere somente à aquisição e decodificação dos sinais gráficos, ou seja, da escrita. O conceito considera o contexto do interlocutor e as diferentes linguagens que são utilizadas e incorporadas para a produção de textos.

Para conceituar letramento, Goulart (2014) o faz a partir de um posicionamento político-pedagógico, pois para a autora as políticas educacionais poderiam ser pautadas no estabelecimento de uma sociedade mais justa e equitativa, prevalecendo a concepção de práticas pedagógicas que considerem os sujeitos históricos e não somente métodos e instruções. Dessa maneira, para a autora (GOULART, 2014), letramento se relaciona ao acesso às esferas superiores de enunciação que se dá a partir da ampliação da comunicação da vida cotidiana, ou seja, ao pensar o conceito na prática escolar, deve-se privilegiar nas práticas de leitura e escrita a vivência do aluno para que ele se torne autônomo e livre em sua integração social.

Por isso, para a autora (GOULART, 2014) as práticas de escrita e de leitura se configuram em um grande desafio para a educação brasileira. Para ela, o letramento é um conceito cujo objetivo é buscar caminhos para enfrentar esse problema.

Ao colocar as práticas de letramento como desafiadoras para a escola, está assumindo-se o papel fundamental dela na teoria da linguagem, pois ela se caracteriza como um dos “campos da atividade humana onde a linguagem assume centralidade”. É na escola, e cada vez mais cedo, que os sujeitos se encontram com o “outro” e podem vivenciar encontros e confrontos determinantes para a formação de seu “eu”. O ambiente escolar, portanto, “pode se constituir num tempo-espço de religação entre teoria e vida, entre objetividades e subjetividades” (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p.156).

Ainda que existam desafios, é necessário levar para a escola gêneros discursivos que contemplem a multimodalidade, ou seja, a combinação de diferentes modos de comunicação, pois isso significa proporcionar aos alunos meios para desenvolvê-los cognitivamente (DIONÍSIO, 2014). Com a multiplicidade de linguagem somada à multiplicidade de culturas existentes na escola, o verbo alfabetizar tornou-se obsoleto e deve ceder seu lugar ao verbo multiletrar. Conforme Dionísio (2014), multiletrar é

[...] buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. [...] Multiletrar é preciso! Multiletrar deve ocorrer, no processo de aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina, através de atividades que permitam a compreensão de um simples fato: “Nosso alfabeto expandiu-se.” (Jean-Claude Carrière, 2010, p.19). (DIONÍSIO, 2014, p.41).

Da ação de multiletrar resulta o multiletramento que, segundo Rojo (2012, p.13), aponta para as duas multiplicidades existentes na sociedade e, portanto, na escola, como já mencionado: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens. Quanto à multiplicidade de cultura, a autora desconstrói os pares dicotômicos: culto/inculto, erudito/popular, central/marginal, pois o que há “são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos [...]” (ROJO, 2012, p.13). A multiplicidade de linguagens se refere aos diferentes modos e semioses que compõem a significação do texto e o multiletramento é considerado como uma prática realizada por meio dos textos multimodais a fim de promover o desenvolvimento cognitivo necessário para a compreensão de cada um dos diferentes modos da linguagem e para cada manifestação cultural.

Após a apresentação de alguns conceitos basilares para esta pesquisa, serão apresentados, no capítulo seguinte, conceitos necessários para tratamento dos gêneros história em quadrinhos (HQ) e tira em seus aspectos discursivo e multimodal, pois, conforme exposto na apresentação, são os gêneros multimodais sugeridos pelo Currículo Comum da rede municipal de ensino como conteúdo a ser trabalhado com os alunos do 6º ano.

3. História em quadrinhos e tira: gêneros discursivos e multimodais

É fundamental, para esta pesquisa, conceituar gêneros e tipos textuais para que a distinção entre ambos seja estabelecida. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros são

[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Ainda que os gêneros apresentem relativa estabilidade, eles não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que promove o surgimento de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Eles caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. (MARCUSCHI, 2002, p.19)

Essa definição de Marcuschi (2002) está pautada na definição bakhtiniana de que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros de discurso*.” (BAKHTIN, 2000, p.279 – grifos do autor).

A relativa estabilidade da qual falam os autores (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2002) existe porque, embora os gêneros sejam definidos como eventos linguísticos, eles se caracterizam, sobretudo, como atividades sociodiscursivas, isto é, são atividades linguísticas contextualizadas que terão seus sentidos determinados pela relação existente entre os interlocutores e o contexto de circulação.

O gênero textual corporifica e realiza o texto como uma entidade concreta. Quando encontrado no cotidiano apresenta características sociocomunicativas: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. São essas características constitutivas do gênero que o tornam entidades discursivas, pois de acordo com Bakhtin (2000, p.279): “[...] Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (grifo do autor). Logo, “discurso é aquilo que o texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. O discurso se realiza nos textos.” (MARCUSCHI, 2002, p.24). Quanto à instância discursiva ou esfera de comunicação são definidas como situações ou atividades humanas em que ocorrem os domínios discursivos, isto é, a existência de discursos específicos de diferentes práticas discursivas. Assim, cada “espaço” institucionaliza os discursos como rotinas comunicativas. (MARCUSCHI, 2002)

Quanto ao tipo textual, Marcuschi (2002) define-o a partir de sequências e propriedades linguísticas que não se constituem em textos empíricos, mas os compõem, isto é, o tipo textual se realiza nos gêneros. A designação dos tipos textuais abrange um conjunto limitado de categoria teórica – narração, argumentação, descrição, injunção e exposição – determinada por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbal. O gênero textual é caracterizado pela heterogeneidade tipológica, isto é, a presença de vários tipos em um único gênero. Ainda que haja uma tipologia predominante, a heterogeneidade tipológica é propriedade de todos os gêneros textuais.

De maneira operacional, Marcuschi (2002) define e diferencia os dois conceitos ao afirmar que

[...] Assim, para a noção de tipo textual predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (MARCUSCHI, 2002, p.24-25)

Segundo Marcuschi (2002), saber usar os gêneros de maneira contextualizada significa realizar linguisticamente objetivos em situações particulares. Não é, somente, dominar formas linguísticas. A linguagem se materializa, entre outros modos, por meio dos gêneros e por eles o ser humano modifica seu mundo e é modificado por ele.

O homem é um ser, inerentemente, cultural. A partir dessa premissa compreende-se os gêneros discursivos como instrumentos utilizados por ele na construção de sua história, de sua cultura e de sua própria humanidade. Conforme Marcuschi (2002, p.30), “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.”.

Logo, como construção sócio-histórica e cultural humana, os estudos sobre os gêneros passaram a ser realizados a partir do contexto escolar. De acordo com Mascanhi (2013), essa transposição do gênero como objeto de estudo nas escolas tem em Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz a principal representação teórica no campo do ensino de língua materna, pois ambos dedicaram-se “a compreender o papel dos gêneros no desenvolvimento humano, tomando o ambiente escolar como

foco, já que se configura socialmente como *locus* privilegiado dos processos formativos.”. (MASCANHI, 2013, p.51-52).

Para Schneuwly e Dolz (2004 apud MASCANHI, 2013, p.54) o gênero constituiu um “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”, por meio do qual “as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.”. Os pesquisadores demonstram, portanto, a preocupação de se propor atividades significativas aos alunos, que se originem da prática social.

A teoria dos gêneros que os considera elo entre as práticas sociais e os objetos de ensino foi incorporada a documentos oficiais como o PCN (MENDONÇA, 2002) e aos livros didáticos de ensino de língua portuguesa (MENDONÇA, 2002; MARCUSCHI, 2002), com a orientação de que contemplem um número diverso de gêneros textuais, conforme afirma Mendonça (2002):

Os PCN (BRASIL, 1998) incorporaram o consenso sobre a necessidade de exposição à diversidade de gêneros de circulação social como um dos princípios básicos do ensino de língua materna. O documento salienta, baseando-se em teoria sociointeracionistas, que a representatividade dos gêneros nas práticas comunicativas diárias é um dos critérios essenciais para a escolha dos materiais de leitura. [...] (MENDONÇA, 2002, p.203)

Segundo a autora (MENDONÇA, 2002), é nesse contexto de mudanças teóricas e políticas que os gêneros HQ e tira passam a figurar nos materiais didáticos. Em sua pesquisa, a autora constata que “na década de 90, praticamente todos os LDPs apresentam esse gênero entre os textos selecionados” (p.203), porém destinados a seções secundárias nos livros didáticos.

Sobre a definição de ambos os gêneros, Ramos (2010) diz que segue a linha teórica que “vê os quadrinhos como um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos” (RAMOS, 2010. p. 21). Além da HQ e da tira, fazem parte desse rótulo os gêneros charge, cartum, caricatura entre outros. Nesta pesquisa, a nomenclatura adotada para o gênero tira merece uma ressalva, pois esse gênero não deve ser confundido com o gênero HQ e, também, com suas demais denominações. Ramos (2007) apresenta uma relação de autores e diferentes nomenclaturas para o gênero tira.

Vários são os autores que se referem às tiras de diferentes maneiras: tira de jornal (Franco, 2004), tira diária (Cirne, 1975), tira jornalística (DISCINI, 2005), tira de humor (RAMOS, 2005), tiras humorísticas (MAGALHÃES, 2006), tiras de jornal (RAMOS, 2006), tirinha (KOCH e ELIAS, 2006), ou simplesmente tiras como faz a maioria dos autores. (RAMOS, 2007)

As especificidades serão apresentadas no decorrer da dissertação, porém para a descrição de muitos aspectos, sobretudo os multimodais, a nomenclatura usada será história em quadrinhos (HQ) por ser a tira considerada, de acordo com Mendonça (2002, p.198), “um subtipo da HQ”. Em relação às várias denominações para o gênero tira, para a fundamentação teórica será privilegiado o termo tira por englobar as demais especificidades.

Como mencionado anteriormente, tanto a HQ quanto a tira se fazem presentes nos livros didáticos e se tornaram objetos de ensino-aprendizagem que devem, portanto, ser estudados em suas especificidades. Dessa maneira, faz-se necessário detalhar seus elementos discursivos e multimodais.

A tipologia predominante é a narrativa, porém como os demais a heterogeneidade tipológica também a constitui, podendo apresentar, também, os tipos argumentativos e injuntivos. Em relação à fala e à escrita, a HQ é concebida na modalidade escrita por meio dos “guiões” – narrativas verbais que orientam os desenhistas – porém, o gênero reproduz a modalidade oral por meio dos balões. (MENDONÇA, 2002).

Em relação ao domínio discursivo, Mendonça (2002), ao levar em conta o meio de circulação, enquadra a HQ no discurso jornalístico, porém menciona que há também a que pertence ao discurso literário. Os gibis são suportes textuais de HQs com narrativas longas, principalmente destinado ao público infantil e infantojuvenil. Já as revistas de quadrinhos adultos são organizadas tomando como referência os personagens ou o criador. Em relação à tira, especificamente, também se apresentam em coletâneas usando o livro como suporte, o que lhe proporciona certa autonomia em relação ao discurso jornalístico. Os quadrinhos com narrativas mais longas, a HQ, predominam nos gibis e revistas do gênero; e as de narrativas curtas predominam nos periódicos. Segundo Mendonça (2002),

[...] A predominância pelas tiras [nos periódicos] parece ocorrer por dois fatores principais: a economia de espaço e o acesso à narrativa completa numa mesma edição, já que o leitor atual de periódicos dificilmente seria seduzido a acompanhar, a cada número, um capítulo da história. (MENDONÇA, 2002, p. 201).

A teoria dos gêneros colocada à disposição da instância educacional proporcionou que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa fosse revisto à luz das particularidades e funções do gênero. Segundo Ramos (2014), o ensino de língua portuguesa, por muito tempo, restringiu-se ao ensino da gramática normativa a partir

de textos literários com o objetivo de ensinar a “língua correta”. Diante dessa constatação, o autor não pretende desqualificar o ensino da gramática normativa, mas enaltecer a amplitude que o conceito de língua como ferramenta de interação vem conquistando na disciplina de Língua Portuguesa, não se limitando à gramática normativa e aos gêneros literários. Com essa mudança conceitual, o gênero textual tornou-se elemento-chave para se trabalhar a língua a partir de seu uso social. Dessa maneira, gêneros pertencentes a diversas esferas sociais do cotidiano passaram a circular na esfera escolar. Dentre esses gêneros estão as histórias em quadrinhos que

[...] também passaram a ser utilizadas em sala de aula e ganharam espaço em muitos livros didáticos. Até os exames vestibulares (a Unicamp constantemente usa quadrinhos em suas questões) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) se apropriaram do recurso. No concurso que selecionou docentes para a rede estadual de ensino do estado de São Paulo, realizado em 2003, também havia uma questão sobre o tema. (RAMOS, 2014, p.65-66).

Inicialmente, porém, a HQ não foi bem aceita por pais e professores que acreditavam ser gênero de menor complexidade por ter seu conteúdo direcionado a crianças e a jovens, o que desqualificaria a história em quadrinhos como leitura a ser realizada e proposta na/pela escola.

Outro fator que causava desconfiança nos adultos quanto à qualidade textual da HQ é a finalidade comercial do gênero que se contrapõe à formação cultural e moral de seu público-alvo. (VERGUEIRO, 2014). Segundo Cirne (1972), o propósito capitalista é atribuído ao surgimento da história em quadrinhos como resultado de disputa editorial em busca de maior vendagem, como consequência dessa disputa e dos avanços tecnológicos tem-se a reprodutibilidade e o consumo em massa dos quadrinhos.

Diante dessas constatações, percebe-se que é habitual considerarem novidades utilizadas pelos jovens como ameaça ao ensino formal – atualmente, o mesmo ocorre com o celular e seus aplicativos – o que caracteriza o pensamento conservador das instituições de ensino e de seus responsáveis. Identifica-se, também, o julgamento depreciativo que os adultos possuem em relação à preferência de leitura dos jovens. Em muitos casos, opta-se pela repetição do famigerado enunciado “os alunos não gostam de ler”, que circula nas salas dos professores, em vez de reconhecer, aprender e acolher suas leituras.

No entanto, de acordo com Vergueiro (2006), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem a importância do trabalho

didático com uso da HQ no incentivo e estímulo na busca de outros tipos de leitura, que além dos livros, possam ser instrumentos para fomentar o raciocínio e a imaginação de crianças e jovens.

Alves (2001) corrobora com o exposto nos documentos oficiais, afirmando que

A leitura de histórias em quadrinhos pode contribuir para a formação do gosto pela leitura porque ao ler histórias em quadrinhos a criança envolve-se numa atividade solitária e não movimentada por determinado período de tempo [...]. Além disso, pode-se esperar que uma criança para quem a leitura tenha se tornado uma atividade espontânea e divertida, esteja mais motivada a explorar outros tipos de textos (com poucas ilustrações) do que uma criança para quem esta atividade tenha sido imposta e se tornado enfadonha. (ALVES, 2001)

O autor (ALVES, 2001) apresenta outro aspecto presente na HQ: “reproduzindo contextos e valores culturais, as histórias em quadrinhos oferecem oportunidades para as crianças ampliarem seus conhecimentos sobre o mundo social”. Em virtude a isso, a leitura desse gênero textual pode favorecer, também, a formação de leitores críticos na sociedade.

Assim, é importante apropriar-se dessa linguagem específica e refletir de que maneira ela favorece a formação leitora dos educandos. Porém, antes da descrição das características da linguagem dos quadrinhos, será apresentado um breve percurso histórico do gênero, pois, tão importante quanto conhecer seu principal aspecto composicional – não verbal – é apropriar-se de sua trajetória histórica.

O início dessa história, segundo alguns estudiosos, está na necessidade do ser humano, como ser simbólico e cultural, de registrar sua história e de se expressar. Segundo Vergueiro (2014), é inerente ao ser humano registrar suas impressões por meio de símbolos. Os sítios arqueológicos onde estão registradas gravuras rupestres são indícios dessa necessidade desde os primeiros ancestrais. Para Iannone e Iannone (1994), trata-se de uma das maneiras mais primitivas de registro feito pelo homem para expressar o que via ao seu redor e acontecimentos importantes. Um indício dessa experiência primitiva do uso da imagem como forma de expressão pode ser observado nas crianças ainda muito novas que desenhavam o que é importante para elas. (VERGUEIRO, 2014).

E qual é a relação entre as pinturas rupestres e as histórias em quadrinhos? Iannone e Iannone (1994) entendem como exagero por parte dos estudiosos afirmarem ser a pintura rupestre a origem da história em quadrinhos, mas concordam que tanto o homem primitivo quanto o contemporâneo utilizam os desenhos como

recurso expressivo. Para Vergueiro (2014), as duas formas de expressão e comunicação se aproximam em virtude de ambas utilizarem a imagem gráfica para expressar as necessidades humanas e suas histórias. Dessa maneira, conforme Iannone e Iannone (1994), a arte rupestre e a história em quadrinhos se relacionam por usar o mesmo elemento de expressão artística: imagens.

No entanto, as gravuras rupestres deixaram de atender às necessidades de comunicação em virtude da condição nômade desses homens primitivos, pois os registros precisavam ser transportados com eles, em materiais leves, para a comunicação elementar de que precisavam, o que resultou nos primeiros alfabetos ideográficos. Sobre a escrita alfabética, Vergueiro (2014) afirma que:

[...] Ainda assim, a formulação dos primeiros alfabetos guardou estreita relação com a imagem daquilo que se pretendia representar, constituindo o que se conhece como escrita ideográfica. É o caso dos hieróglifos e da escrita japonesa [...] (VERGUEIRO, 2014, p.9).

Com o surgimento do alfabeto fonético, deixou de haver a relação física do símbolo com o que ele representava, o que exigiu maior abstração para estabelecer a relação entre o símbolo e sua representação. Porém, o acesso à escrita alfabética ocorreu aos poucos e somente para grupos privilegiados, permanecendo a gravura como único elemento de comunicação por muito tempo. (VERGUEIRO, 2014).

Nos séculos seguintes, a invenção da imprensa não diminuiu a importância da imagem na comunicação humana; pois, de acordo com Cirne (1972), a origem da história em quadrinhos é resultante desse avanço tecnológico da imprensa. Dessa maneira, o surgimento da HQ é primeiramente na esfera jornalística, rompendo com a mentalidade linear presente nos jornais e na literatura.

No final do século XIX, o jornal se tornou o veículo propício para difundir e propulsionar a história em quadrinhos em numerosas regiões do mundo, sobretudo nos EUA, onde havia condições tecnológicas e sociais favoráveis para a produção e o consumo dos quadrinhos.

Segundo Vergueiro (2014), as publicações nos jornais norte-americanos foram, inicialmente, aos domingos, de caráter cômico e destinadas aos migrantes. Anos depois, tornam-se diárias – as chamadas *tiras* – com temáticas diversificadas, preservando o enfoque cômico. A organização da distribuição realizada pelos *syndicates* dissipou as histórias norte-americanas para todo planeta, contribuindo com a propagação das ideologias do país, em companhia do cinema. Esse gênero

aparece, no final do século XIX, nos Estados Unidos e na Europa, como meio de comunicação de massa. Segundo Mendes (1990/1, p.25 apud ALVES, 2001)

A história em quadrinhos [...] é um meio de comunicação de massas, cujas histórias são narradas através de imagens desenhadas e texto inter-relacionados [...]. Além de informar e entreter, têm junto a outros meios de comunicação de massa um papel na formação da criança. A história em quadrinhos é transmissora de ideologia e, portanto, afeta a educação de seu público leitor. (MENDES, 1990/1, p.25 apud ALVES, 2001)

Vergueiro (2005) afirma que a HQ e o cinema são os meios de comunicação de massa mais relevantes do século XX, sendo que a HQ se expandiu para quase todos os países, a partir da década de 1930. No entanto, as bibliotecas europeias resistiram em aceitá-la em seu acervo, mas o Brasil, diferentemente, facilitou a criação de gibitecas demonstrando uma visão multicultural.

A história em quadrinhos é, hoje, considerada a nona arte e, para definir suas características e defender seu *status* como arte, toma-se como modelo os elementos pertencentes à arte cinematográfica. Por isso, Cagnin (1975) identifica as histórias em quadrinhos como uma das artes sequenciais, assim como o cinema, e conceitua-a como “[...] uma história em imagens” (p.21).

O *status* de arte é conquistado a partir das mudanças sociais impulsionadas pelo avanço tecnológico que permitiram novas formas de vivência e de consumo. Entre os bens consumíveis está a arte. Já não se trata de acesso restrito e contemplativo, mas sim de uma expressão artística, assim como o cinema, resultante da “cultura popular situada no próprio redemoinho da cultura elétrica do nosso tempo”. (CIRNE, 1972, p. 15).

A seguir, como o objetivo principal desta pesquisa é a análise da presença da multimodalidade no livro didático, mediante os gêneros HQ e tira, torna-se necessário caracterizá-los em seu aspecto multimodal.

3.1. HQ e tira: gêneros multimodais

Ao longo do século XX, a HQ foi adicionando a sua gramática visual imagens simbólicas que adquiriram sentido global para os leitores, tornando-se a forma composicional do gênero atualmente. A respeito dessas características, Eisner (2010) define:

Em sua forma mais simples, os quadrinhos empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis. Quando são usados, vezes e vezes, para expressar ideias similares tornam-se linguagem - uma forma literária se quiserem. E é essa aplicação disciplinada que cria a gramática da Arte Sequencial. (EISNER, 2010, p.8)

Conhecer a gramática visual dos quadrinhos é fundamental para a leitura e compreensão dos gêneros discursivos HQ e tira, pois são esses elementos gráficos que caracterizam a forma composicional do gênero. É necessário, portanto, saber as especificidades desse gênero que possui a imagem como característica elementar. Logo, ao se propor o multiletramento por meio desses dois gêneros, o tempo e a organização escolar destinados ao ensino-aprendizagem da linguagem não verbal devem ser privilegiados.

Para iniciar, deve-se saber, claramente, qual a função do texto visual nos quadrinhos e quais elementos principais compõem a gramática visual dos gêneros HQ e tira. Dessa maneira, de acordo com o autor (EISNER, 2010), na HQ, a linguagem não verbal substitui a descrição do espaço e dos personagens que compõem a narrativa, diferenciando-se, portanto, de outros gêneros que privilegiam o verbal, nos quais a palavra é imprescindível para descrever cenário e personagens.

Dessa forma, constituem elementos fundamentais na composição desses gêneros: o quadrinho/ritmo visual, ou seja, diagramação da página, corte de quadros, estruturação dinâmica; o balão e a onomatopeia. Na HQ, tudo acontece por meio dos recursos gráficos, pois somente com esse aspecto trabalhado em sua potencialidade é que se obtém a dimensão estético-informacional do gênero. (CIRNE, 1972).

Tradicionalmente, a HQ é constituída por unidades significativas básicas denominadas “quadrinhos” ou “vinhetas”, que apresentam uma estrutura sequencial narrativa. Para Vergueiro (2014), a imagem fixa do quadrinho se diferencia da fotografia porque, em um mesmo quadrinho, os momentos expressos são vistos em conjunto e permitem a compreensão do momento narrativo.

Figura 2: Exemplo de quadrinho com vários momentos de uma ação



Vários momentos de uma mesma ação podem ser mostrados em um único quadrinho: no exemplo retirado de Zagor, o soco, o início da queda e o grito da vítima estão na mesma vinheta. (VERGUEIRO, 2014, p.35)

Segundo Vergueiro (2014), para definir o formato do quadrinho, o criador precisa considerar o efeito que pretende criar na narrativa, não sendo, portanto, uma definição sem propósito. Nos periódicos, devido à limitação do espaço destinado ao gênero, os formatos sofreram poucas variações. No entanto, com o desenvolvimento do gênero e sua publicação em outros suportes textuais, como as revistas destinadas aos super-heróis, passaram a utilizar formatos com maior dinamismo visual.

Figura 3: Exemplos de formatos de quadrinhos



Página de Spawn e de Dragon Ball: formatos arrojados são característicos dos quadrinhos modernos; mas devem ser utilizados com parcimônia com alunos não familiarizados com a linguagem. (VERGUEIRO, 2014, p.37)

Além dos formatos das vinhetas, outro elemento de significação e informação que compõe a mensagem do quadrinho é o traçado da linha utilizado para contornar os limites de cada vinheta. Sobre isso, Vergueiro (2014) acrescenta que a linha de contorno não representa uma barreira intransponível, podendo ser extrapolada e transpassada. Já a ausência da linha demarcatória também é possível, pois há quadrinistas que optam por omiti-la sem que haja comprometimento da compreensão da HQ e tira para o leitor. Portanto, de acordo com Vergueiro (2014),

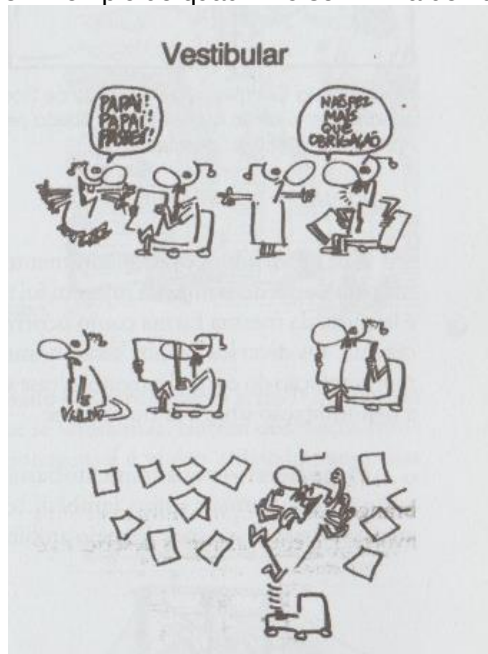
[...] as linhas que demarcam o contorno das imagens, formando os quadrinhos, também possuem função informativa [...]. Além disso, existe uma abundância de exemplos de histórias em que as linhas demarcatórias dos quadrinhos participam metalinguisticamente da história, ampliando as possibilidades narrativas do meio. (VERGUEIRO, 2014, p.38)

Figura 4: Exemplo de linha demarcatória de quadrinhos



Na historinha de Chico Bento, o brasileiro Maurício de Souza brinca com as linhas demarcatórias dos quadrinhos, estabelecendo uma espécie de metalinguagem do gênero. (VERGUEIRO, 2014, p.38)

Figura 5: Exemplo de quadrinho sem linha demarcatória



Uma história em quadrinhos sem quadrinhos: o autor, Glauco, omitiu propositalmente as linhas demarcatórias de cada vinheta, sem qualquer prejuízo do entendimento para o leitor. (VERGUEIRO, 2014, p.39)

Figura 6: Exemplo de linha demarcatória de quadrinhos



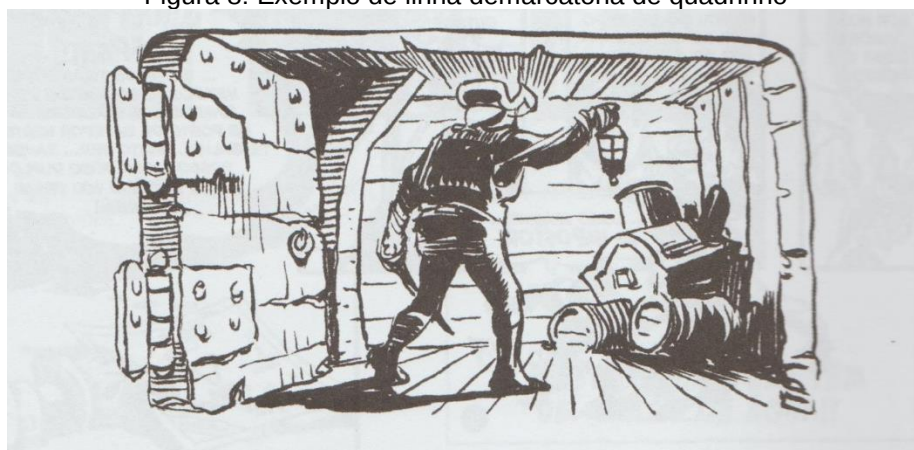
Na tirinha do Cebolinha, de Maurício de Souza, uma criativa utilização dos quadrinhos: o efeito humorístico é obtido pelo rompimento dos contornos rígidos das próprias vinhetas. (VERGUEIRO, 2014, p.40)

Figura 7: Exemplo de quadrinho sem linha demarcatória



A ausência de requadro tem o intuito de expressar espaço ilimitado. Transmite uma sensação de serenidade e apoia a narrativa, contribuindo para sua atmosfera. (EISNER, 2010, p.49)

Figura 8: Exemplo de linha demarcatória de quadrinho



Aqui o requadro é, na verdade, o vão da porta. Informa ao leitor que o ator está confinado numa área pequena dentro de uma construção mais ampla – um edifício. (EISNER, 2010, p.49)

Figura 9: Exemplo de linha demarcatória de quadrinho



O requadro em forma de nuvem define a imagem como um pensamento ou lembrança. A ação seria interpretada como se estivesse realmente acontecendo se não houvesse requadro ou o traçado do requadro fosse rígido. (EISNER, 2010, p.49)

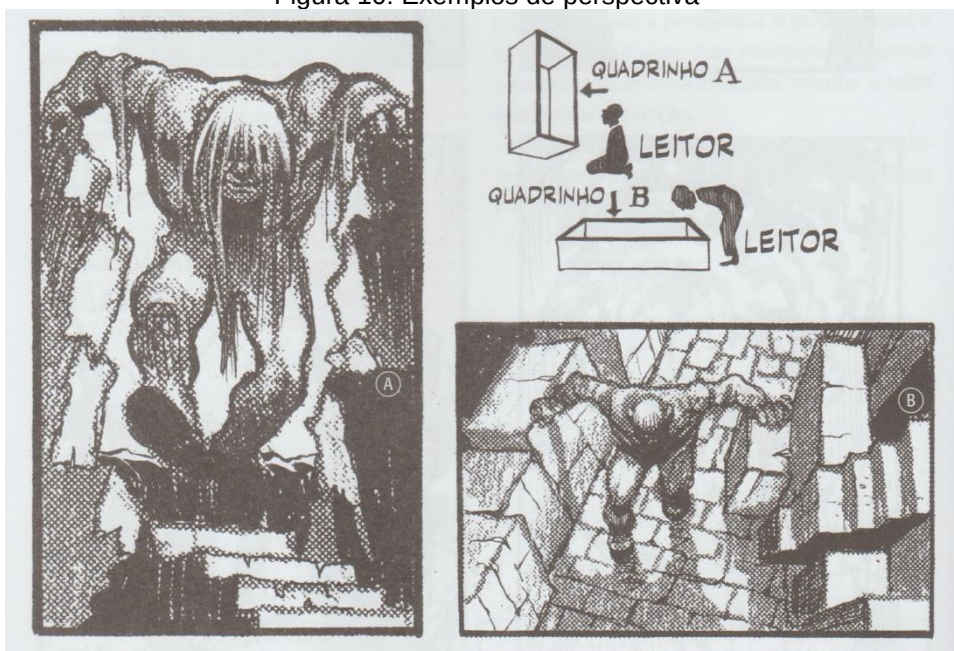
Nas palavras de Correa (2010):

Dentro de una viñeta, además de lo que se ve, es importante la manera como se ve. Por eso, el lector debe estar atento a tres cosas que se conocen como los elementos plásticos de la imagen: la composición, el contraste y la paleta o gama de colores. (CORREA, 2010, p.22)⁸

Dessa maneira, o autor (CORREA, 2010) menciona três elementos plásticos existentes nos quadrinhos: a composição, o contraste e a diversidade de cores e chama atenção, também, para a maneira como se deve ler. O primeiro elemento se refere às relações geométricas entre os componentes visuais da imagem: a distribuição das figuras no quadro, simetria ou assimetria entre elas, a perspectiva e a profundidade utilizadas.

⁸ Dentro de um quadrinho, além do que se vê, é importante a maneira como se vê. Por isso, o leitor deve estar atento a três coisas que se conhecem como os elementos plásticos da imagem: a composição, o contraste e a paleta ou gama de cores. (tradução livre)

Figura 10: Exemplos de perspectiva



A) Neste exemplo, o formato oblongo do quadrinho, combinado com uma perspectiva de um ponto de vista baixo, evoca uma sensação de ameaça. O leitor sente-se cercado e dominado pelo monstro. B) A mesma cena, porém vista de cima e num quadrinho largo, provoca a sensação de distanciamento. O leitor tem bastante espaço de locomoção e está acima de tudo. Há pouca ameaça ou envolvimento. (EISNER, 2010, p.92)

O contraste se relaciona com a luminosidade presente nas várias zonas da imagem e sua relação: quando há zonas muito iluminadas e outras muito escuras, trata-se de uma imagem de alto contraste, recurso muito recorrente na pintura barroca e nos filmes de terror, evidenciando uma temática sombria. Já a presença de pouca luminosidade, há uma imagem de pouco contraste, o que auxilia na criação de atmosferas tranquilas e confortáveis. (CORREA, 2010).

Figura 11: Exemplos de luminosidade



A) O desconhecido. B) O conhecido. C) Ameaça. D) Inocência. (EISNER, 2010, p.162)

Como último elemento, o autor (CORREA, 2010) apresenta a cor como fator importante na elaboração e compreensão do quadrinho. Ela colabora para o estabelecimento do contraste e seu valor semiótico é determinante para caracterizar o ambiente da vinheta. Por exemplo, a cor azul determina um ambiente frio, enquanto o alaranjado, um clima mais quente.

Esses três componentes plásticos foram separados como recurso didático para expor algumas características presentes no quadrinho, porém esses elementos são inseparáveis para a composição da narrativa, não são, portanto, escolhidos ao acaso, segundo as palavras do autor:

Por lo general, el encuadre, la composición, el contraste y la paleta no se escogen al azar sino que tienen una función narrativa específica dentro de la historia que cuenta un cómic. Por eso, es importante entrenar a los jóvenes lectores para que aprendan a identificar todos estos elementos y para que se pregunten qué función pueden tener dentro del sistema narrativo de las historietas que leen. (CORREA, 2010, p.23)⁹

Apesar da importância de se compreender o quadrinho e suas características enquanto unidade, não se pode desconsiderar que ele pertence a uma sequência narrativa que deve ser contemplada, pois ela atribui à imagem um caráter temporal particular que se altera e se elabora na sequência dos quadrinhos.

Esse caráter temporal, segundo Eisner (2010), também pode ser obtido pela quantidade e pelo tamanho dos quadrinhos: um quadrinho maior pode representar um tempo maior transcorrido; assim como quadrinhos menores podem representar um menor tempo. Dessa maneira, o tamanho e o enquadramento das ações nos quadrinhos definem padrões de tempo narrativo maior ou menor. De acordo com o autor (EISNER, 2010, p.26), “o ato de enquadrar ou emoldurar a ação, não só define o seu perímetro, mas estabelece a posição do leitor em relação à cena e indica a duração do evento. Na verdade, ele ‘comunica’ o tempo”.

⁹ Em geral, o enquadro, a composição, o contraste e a paleta não são escolhidos ao acaso mas sim por ter uma função narrativa específica dentro da história que conta um quadrinho. Por isso, é importante treinar os jovens leitores para que aprendam a identificar todos esses elementos e para que se perguntem que função podem ter dentro do sistema narrativo das historietas que leem. (tradução livre)

Figura 12: Exemplo de duração de evento definido pelo enquadramento das cenas



Este trecho, extraído de uma história de *Spirit*, “Prisoner of Love” [Prisioneiro do amor], publicada pela primeira vez em 9 de janeiro de 1949, lida com o *timing*. Aqui a ação humana e um fenômeno simultâneo (papel queimando) são distribuídos no tempo de modo que criem suspense. O “tempo” concedido à luta é relacionado ao tempo presumivelmente gasto para que os papéis, embaixo do cesto, se queimem. O formato dos quadrinhos também contribui para o ritmo. (EISNER, 2010, p.27)

Outra característica da linguagem da HQ é a presença da elipse: omissão de uma informação, que necessita ser completada pelo leitor. Na HQ, a elipse ocorre quando as imagens que constituem o espaço temporal são omitidas entre um quadrinho e outro, devendo ser subentendidas. A presença da elipse, nas HQs, é essencial para o processo participativo do leitor na narrativa, pois sem a contribuição mental do leitor preenchendo as lacunas, a narrativa não se efetivaria.

Figura 13: Exemplo de elipse



O espaço entre as vinhetas é um exemplo de elipse temporal. Fonte da imagem: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p.101)

Para a leitura da HQ é necessário que se atente para outro componente desse gênero: as linhas de movimento ou linhas cinéticas. Esse recurso gráfico é uma convenção da linguagem quadrinista usado como representação do movimento e/ou do trajeto das imagens. Essas linhas possuem características diversas, podendo ser desde tênues e imperceptíveis até extremamente estilizadas. Além das linhas cinéticas, há também as metáforas visuais que consistem em signos ou convenções gráficas que expressam ideias e sentimentos. (VERGUEIRO, 2014)

Figura 14: Exemplos de linhas cinéticas



Para dar a sensação de movimento, os desenhistas de HQ lançam mão das figuras cinéticas, em que traços, linhas e repetições de imagens servem para representar deslocamentos, oscilações e impactos. Imagens de Gen e Senninha. (VERGUEIRO, 2014, p.54)

Figura 15: Exemplos de metáforas visuais



Em Mafalda, Tintin, Bidu e Spirou, exemplos das inúmeras possibilidades de utilização das metáforas visuais nos quadrinhos: os alunos podem ser incentivados a interpretá-las. (VERGUEIRO, 2014, p.55)

Segundo Cirne (1972), o balão é o recurso gráfico característico da história em quadrinhos, mesmo que não seja obrigatório. Seu uso teve início por volta de 1900 e se tornou um dos principais elementos visuais que caracteriza esse gênero. Seu formato e seu contorno variam de acordo com o conteúdo linguístico que está em seu interior. O balão concretiza a palavra, o sonho, emoções, pensamentos, sentimentos, sendo a percepção dos componentes linguísticos contidos no balão ativada pelos sentidos da visão e da audição. Conforme Benayoun, “o balão é uma instigante visualização espacial do som”. (BENAYOUN, 1967 apud CIRNE, 1972, p.26). Seu traçado, forma e conteúdo se diferenciam de acordo com o contexto da narrativa, significando nuances psicológicas e/ou fonéticas da mensagem. Dessa maneira, Benayoun (apud CIRNE) categoriza 72 tipos de balão, dos quais serão descritos seis:

O balão censurado é aquele que contém, no interior, símbolos (caveira, estrelas, exclamações, espirais, meandros) indicativos de palavrões [...]; o balão personalizado determina, através dos caracteres tipográficos, a personalidade ou a nacionalidade das pessoas [...]; o balão mudo é o que se apresenta vazio; o balão atômico tem a forma de cogumelo atômico, expressando o espanto do personagem diante de certas ideias ou fatos etc. Em quase todos eles – o atômico, o glacial, o geográfico – predomina a relação ideogramática entre a imagem e o conteúdo expresso. (BENAYOUN, 1967 apud CIRNE, 1972, p.27).

Cirne (1972) menciona o uso criativo dos recursos gráficos. Em relação ao balão, o autor destaca que, por meio dele, o artista explora a própria linguagem do quadrinho, ou seja, a função metalinguística. Mesmo sendo próprio da linguagem da história em quadrinhos, o balão não é um recurso gráfico obrigatório nesse gênero. Alguns artistas não o utilizam, dispondo os diálogos abaixo dos quadrinhos.

A seguir, exemplos de balão cuja linha de contorno comunica ideias sobre a narrativa:

Figura 16: Exemplos de tipos de balão



Linhas tracejadas – transmitem a ideia de que o personagem está falando em voz muito baixa, de forma a não ser ouvido pelos demais. (VERGUEIRO, 2014, p.57)

Figura 17: Exemplos de tipos de balão



Em formato de nuvem, com o rabicho elaborado como bolhas que dela se desprendem – o chamado *balão pensamento*, indicando que as palavras que nele estão contidas são pensadas pelo personagem e não pronunciadas por ele. (VERGUEIRO, 2014, p.58)

Figura 18: Exemplos de tipos de balão



Com traçado em zig-zag, semelhante a uma descarga elétrica – indica uma voz que procede de um aparelho mecânico como telefone, robô, alto-falante etc. também pode representar o grito de um personagem. (VERGUEIRO, 2014, p.58)

Figura 19: Exemplos de tipos de balão



Levando para fora do quadrinho – indica que a voz está sendo emitida por alguém que não aparece na ilustração. (VERGUEIRO, 2014, p.58)

Figura 20: Exemplos de tipos de balão

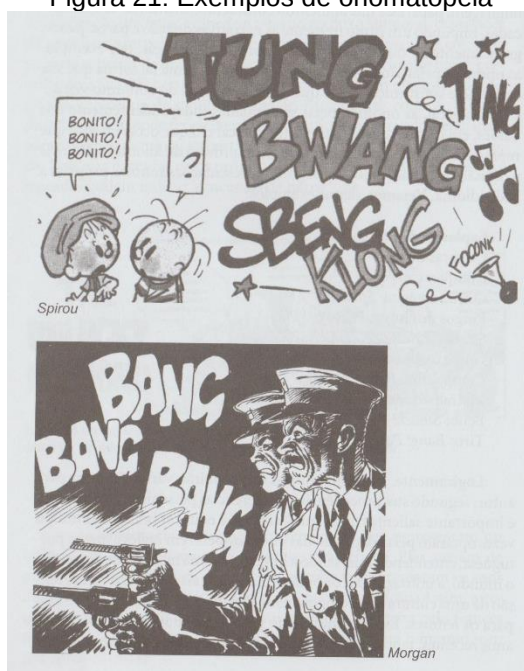


Com múltiplos rabichos – representa que vários personagens estão falando ao mesmo tempo. (VERGUEIRO, 2014, p.59)

Outro elemento característico do gênero é a onomatopeia, uma figura de linguagem cuja função é representar o som/ruído no quadrinho. Porém, é mais visual do que sonoro, pois os desenhistas estão em busca de novas manifestações gráficas. Segundo Cirne (1972), não se sabe, precisamente, a origem de seu uso. O autor encontrou como exemplo mais antigo as onomatopeias ZZZZ, UH, UMPH e BOOM, na história *Little Nemo in Slumberland*, cuja autoria é de Winsor McCay, datada em 8 de dezembro de 1907 (CIRNE, 1972, p.31).

Sua escrita é orientada por padrão fonético de cada língua, mas atinge uma linguagem universal. O autor (CIRNE, 1972) verifica, em sua pesquisa, que o uso desse recurso não é arbitrário, nos bons criadores, cumprindo papéis diversos: desde o psicológico até o social. Esse recurso gráfico pode ocupar todo o quadro, ou invadir outro, se necessário, mas sempre com sua significação limitada pelo espaço gráfico da página. Conclui o autor que a onomatopeia está para a HQ assim como o ruído está para o cinema. (CIRNE, 1972)

Figura 21: Exemplos de onomatopeia



Fonte: VERGUEIRO (2014, p.64)

Os elementos constituintes da HQ também são os da tira, porém a diferença entre esses gêneros define-se, sobretudo, pela montagem dos quadrinhos, a qual se refere à maneira como as tiras e a HQ são dispostas e organizadas no suporte textual já que se tratam de, respectivamente, narrativas curtas e narrativas longas. A

organização do conteúdo é determinada pelo veículo de publicação e pelo tipo de narrativa. Portanto, devido a essas necessidades de cada gênero, tira e história em quadrinhos apresentarão diferenças em sua configuração. (VERGUEIRO, 2014).

Segundo Vergueiro (2014), a publicação do gênero tira em periódicos diários determina, devido ao pouco espaço destinado ao quadrinho, que o tema da tira seja exposto em dois ou três quadrinhos. Mendonça (2002) corrobora com a ideia de que esse gênero possui caráter sintético ao conceituar a tira como um “subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos)” (p.198) e ao classificá-la em dois tipos: “sequenciais (‘capítulos’ de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia)” (p.198). Vergueiro (2014), também, distingue a tira com base na maneira como pode ser feita sua publicação: isolada ou interligada.

Em tiras de humor, a partir da ideia *a-gag-a-day* (uma piada por dia) emprega-se a isolada, ou seja, a narrativa inicia e termina em uma mesma tira. Quando as tiras diárias necessitam de mais quadrinhos para desenvolver a narrativa, o que acontece nas histórias de aventura, faz-se necessário o uso da forma interligada para estabelecer um elo entre a história publicada no jornal do dia anterior e a publicada no dia, além de deixar um suspense para ser retomado no dia seguinte, ou seja, esse modelo utiliza mais de uma tira para expor toda a narrativa já que a história demanda uma sequência maior de ação. (VERGUEIRO, 2014)

As tiras fechadas (MENDONÇA, 2002) são divididas, pela autora, em dois subtipos:

a) tiras-piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) tira-episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens” (MENDONÇA, 2002, p.198)

Para compreensão da mensagem das tiras, a diferença entre esses modelos é de grande importância. No primeiro modelo (fechada ou isolada), uma única tira fornecerá elementos necessários para sua compreensão. Já no segundo modelo (sequencial ou interligado), o leitor precisará, na maioria das vezes, conhecer os fatos que antecederam ao atual e para saber o desfecho da história precisará acompanhar as publicações seguintes.

Ao mencionar sobre a montagem dos quadrinhos, Vergueiro (2014) destaca a influência dela sobre a mensagem do texto:

Após a publicação em jornais, muitas tiras de quadrinhos, devido a sua popularidade junto aos leitores, são reunidas em álbuns, publicados regularmente. Esse novo formato de publicação pode muitas vezes implicar em adaptações de algumas tiras, a fim de evitar redundâncias na narrativa [...] outras vezes, [editores ou até mesmo o próprio autor] podem reagrupar essas tiras segundo os temas tratados, possibilitando uma nova forma de aproximação do leitor à obra. Todas essas questões influenciarão na apreensão do sentido dos quadrinhos e podem ser elementos a merecer consideração por parte do professor na sua abordagem em sala de aula. (VERGUEIRO, 2014, p.46-47)

Diante do que foi exposto, a linguagem e os elementos dos quadrinhos podem auxiliar na formação leitora no contexto escolar. As especificidades desses gêneros, especialmente em relação ao texto não verbal, exigem do leitor a ativação de sofisticadas estratégias de leitura.

La viñeta, primera unidad del discurso del cómic con que se enfrenta el lector, se convierte entonces en el primer elemento que se debe aprender a leer y a analizar. [...] Por ejemplo, aunque una viñeta nos muestre apenas un pedazo del desierto del Sahara por donde avanzan los personajes, sabemos que más allá de las fronteras que imponen los bordes del marco, dicho desierto se extiende por miles de kilómetros. En este caso, como ocurre en la lectura tradicional, el cerebro del lector tiene que aportar inferencias que completan el texto visual y le dan sentido. (CORREA, 2010, p. 23) ¹⁰

Essa capacidade de desenvolver inferências é fundamental para uma leitura em HQ e um dos grandes entraves percebidos nas avaliações escolares, tanto interna quanto externamente, em relação à capacidade leitora dos alunos, a qual poderia ser exercitada com trabalhos mais profícuos e frequentes com esse gênero textual. O autor (CORREA, 2010) cita, ainda, que as inferências exigidas pela linguagem da HQ possibilitam ao leitor a coautoria, visto que com algumas informações verbais e não verbais colocadas em ordem, dispõe-se ao leitor a construção de inúmeros mundos imaginários.

¹⁰ A vinheta, primeira unidade do discurso dos quadrinhos com a qual se encontra o leitor, converte então no primeiro elemento que se deve aprender a ler e analisar. [...] Por exemplo, ainda que uma vinheta nos mostre apenas um pedaço do deserto do Saara por onde avançam os personagens, sabemos que mais para lá das fronteiras que impõem as bordas do marco, o referido deserto se estende por milhares de quilômetros. Neste caso, como ocorre na leitura tradicional, o cérebro do leitor tem de rememorar referências que completam o texto visual e lhes dão sentido. (tradução livre)

4. Procedimentos metodológicos

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu da prática da pesquisadora em sala de aula referente ao ensino de textos verbo-visuais e de sua necessidade de se trabalhar de maneira significativa com a multimodalidade presente nesses textos. Sabe-se que a pesquisa na área educacional exige constante reflexão das muitas variáveis que a compõem, por isso ao optar por uma metodologia e um corpus de pesquisa realiza-se um recorte diminuto diante de toda a área. Por isso, ao se desconsiderar alguns aspectos relevantes para a prática na sala de aula, a professora-pesquisadora não ignora as dificuldades existentes na realidade escolar, apenas realiza uma organização necessária para um trabalho, a princípio, teórico, mas que pretende uma análise de materiais que norteiam o planejamento das aulas da grande maioria dos professores: o Currículo Comum e o livro didático.

Segundo Lüdke e André (2011), o método de coleta de dados realizado por meio da análise documental é um recurso valioso, em pesquisas de caráter qualitativo, por possibilitar o acesso a documentos que fornecem informações sobre o contexto em que foram elaborados. Também, é por meio da análise dos documentos que o pesquisador encontra “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187) e informações que sustentam suas afirmações. As vantagens dessa técnica são o baixo custo de acesso aos documentos e a não interferência do pesquisador sobre o meio e/ou os sujeitos da pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 2011).

Ainda de acordo com as autoras Lüdke e André (2011), não se deve repudiar o caráter subjetivo dos procedimentos metodológicos utilizados para escolha e análise documental, ao contrário, é preciso aceitar essa condição para que se possa controlar a subjetividade do pesquisador. Para isso, necessita-se da padronização e adequação dos procedimentos de escolha e análise. Quanto à seleção dos documentos, há propósitos de pesquisa que a orientam, não sendo, portanto, de maneira aleatória tal escolha. O mesmo acontece em relação à coleta dos dados e análise das fontes documentais, a qual deve ser realizada a partir de decisões pré-estabelecidas pelo pesquisador com base na fundamentação teórica em torno da metodologia.

Dessa maneira,

[...] a primeira decisão nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. Será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles? (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 40)

Partindo-se dessas premissas de escolha e análise documental de abordagem quantitativa-qualitativa juntamente ao propósito de se investigar a maneira como os textos multimodais são apresentados aos alunos do Ensino Fundamental II, optou-se, inicialmente, por selecionar e analisar o Currículo Comum Municipal como documento oficial que propõe o pressuposto teórico de ensino e aprendizagem e o conteúdo a ser oferecido nas escolas públicas.

O Currículo Comum é o documento norteador da proposta educacional da rede municipal, por isso foi escolhido como sustentação para os próximos passos da pesquisa. Logo, foi por meio de um primeiro contato com o Currículo que a pesquisa foi delimitada e realizada. A leitura desse documento foi orientada, sobretudo, pelas seguintes perguntas: o Currículo aborda os gêneros multimodais em sua fundamentação teórica? Nos conteúdos propostos, os gêneros multimodais são contemplados? Se sim, quais são esses gêneros? Para quais turmas são propostos esses gêneros?

Após a primeira análise do Currículo, constatou-se, de maneira geral, que os gêneros multimodais (verbo-visuais) propostos no conteúdo programático para cada ano não foram encontrados, em sua maioria, nos livros didáticos correspondentes a esses anos escolares. Somente os gêneros HQ e tira que constam como conteúdo proposto, tanto no conteúdo programático para o 6º ano tanto quanto no livro didático desse ano escolar.

A partir dessa análise, o livro didático definido para contemplar esta pesquisa foi o adotado pelos professores de Língua Portuguesa da escola onde a pesquisadora lecionou no ano letivo de 2016. O livro intitulado: “Português: Linguagens 6º ano; 7ª série” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) consta como opção do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2013, para o triênio 2014/2015/2016.

Após a etapa da análise do segundo documento (livro didático), realizou-se o levantamento quantitativo dos gêneros multimodais que compõem o material e, em seguida, discriminou-se os gêneros HQ e tira que, além do aspecto quantitativo, foi

realizado também um levantamento com base na posição/função que tais gêneros ocupam no livro didático, “a saber: ilustrar, desenvolver/compreender conceitos, atividade gramatical, atividade de leitura, atividade de literatura, atividade de produção de textos e abertura de unidades”. (PAES DE BARROS; COSTA, 2012, p.46).

Para a etapa seguinte, os gêneros HQ e tira foram analisados sob o aspecto da multimodalidade. Dessa forma, foram utilizadas as *estratégias de observação da multimodalidade* estabelecidas por Paes de Barros (2009) para a análise do gênero multimodal a partir de sua discursividade e sua multimodalidade. São estas as estratégias:

1. *Seleção e verificação das informações verbais* – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. *Organização das informações da sintaxe visual* – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. *Integração das informações verbais e não verbais* – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.
4. *Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais* – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (PAES DE BARROS, 2009, p.166).

A metodologia documental, quanti-qualitativa, utilizada para a realização da análise sob a perspectiva do material didático e a contemplação dos gêneros multimodais em concomitância com o proposto pelo Currículo Municipal, tem como principal objetivo, segundo Lakatos e Marconi (2006), a classificação de diferentes propriedades como forma de verificar a ausência ou a ou a presença de alguma característica pertinente em relação ao objeto de estudo (nesse caso, as tiras e as HQs). De acordo com a pesquisa, a abordagem documental com a leitura prévia dos documentos tornou possível a verificação do uso dos gêneros pelo material didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) e da proposta Curricular Municipal para o 6º ano do Ensino Fundamental II.

Por meio dos levantamentos realizados, deu-se a continuidade à pesquisa com a realização da análise detalhada, propriamente dita, desses gêneros, de forma qualitativa. A análise qualitativa do uso dos gêneros tira e HQ atendeu às estratégias de observação de multimodalidade e aos parâmetros para observação das atividades

(PAES DE BARROS; COSTA, 2012). Os resultados obtidos dessa análise compõem o capítulo seguinte da dissertação.

5. Análise e discussão dos dados

Após a exposição dos procedimentos metodológicos, esta seção apresenta a análise e discussão do *corpus* da pesquisa: Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru e os gêneros tira e HQ presentes no livro didático “Português: linguagens” do 6º ano do Ensino Fundamental II. No primeiro documento, verificou-se qual a concepção de linguagem adotada pela rede de ensino municipal e as demais orientações sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo, quanto ao trabalho com os gêneros multimodais. Em relação aos gêneros multimodais tira e HQ, analisou-se sua finalidade no livro didático, com o objetivo de se verificar a maneira como as atividades de leitura trabalham com os aspectos multimodais desses gêneros.

A convite do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SME), diretores, coordenadores pedagógicos, professores da rede municipal e de universidades presentes no município formaram o “Grupo de Trabalho Currículo Comum” que, durante o triênio (2010, 2011 e 2012), realizou estudos, análise do trabalho desenvolvido nas escolas, reuniões e discussões cujo objetivo foi “elaborar a unificação curricular do ensino fundamental” (BAURU, 2012, p.7). A elaboração desse currículo foi justificada pela expansão da rede de ensino que, com um número maior de unidades escolares, impossibilitou o acompanhamento mais próximo do trabalho desenvolvido nas unidades.

No primeiro semestre de 2011, após os estudos teóricos sobre currículo, foi realizada a organização da discussão considerando os componentes curriculares. O primeiro a ser discutido foi o de Artes, paralelamente, iniciou a discussão do currículo de Educação Física. Ainda no primeiro semestre de 2011, foi realizada a elaboração do currículo de Ciências. Em agosto, foi a vez do componente curricular de História; em setembro, Inglês; em outubro, Geografia.

O Grupo, consciente de que necessitaria de mais tempo para a elaboração do currículo, solicitou a continuidade do projeto para 2012. Pretendia iniciar a construção das propostas para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa ainda em novembro, mas em virtude de outros compromissos das escolas, optou por retomar os estudos em 2012. Em março e abril, iniciou a construção do currículo de Matemática. Em maio, foi a elaboração do componente curricular de Língua

Portuguesa, cuja análise será mais detalhada com o intuito de se verificar, como já dito, a concepção de língua e a abordagem sobre os gêneros multimodais.

A seção destinada para o estudo do componente curricular de Língua Portuguesa é composta por 40 páginas (253 a 293), nas quais são discutidos os objetivos de ensino da disciplina, os conteúdos, as diferentes concepções de linguagem, a perspectiva do ensino-aprendizagem mediada pelos gêneros textuais, o ensino de gramática e a organização curricular com as orientações e conteúdos sugeridos por bimestre para cada ano escolar.

Os objetivos de ensino da Língua Portuguesa introduzem a discussão sobre os componentes curriculares dessa disciplina. Na introdução da fundamentação teórica do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, o Currículo Comum apresenta uma síntese dos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com o texto apresentado no Currículo Comum, os objetivos são (BAURU, 2012):

Formar alunos capazes de usar adequadamente a língua materna, nas modalidades escrita e oral, para que reflitam criticamente acerca do que leem e escrevem são os objetivos das aulas de Língua Portuguesa. Saber argumentar, estabelecer relações entre os textos lidos e manter uma atitude constantemente crítica diante das informações [...]
Ao longo dos nove anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (BAURU, 2012, p.253).

Após os objetivos, o documento inicia um novo tópico para abordar os conteúdos e as concepções de linguagem, também embasado nos PCN, porém os conteúdos não são descritos e elencados nessa seção do Currículo Comum, em vez disso o documento se detém nas concepções de linguagem como determinantes para escolha dos conteúdos.

Ao iniciar a seção, o documento faz a seguinte menção: “a linguagem verbal é uma atividade discursiva que tem como resultado a produção de textos orais ou escritos.” (BAURU, 2012, p.254 – grifos meus). O destaque das palavras “linguagem verbal” foi devido à restrição que o texto faz em relação às demais modalidades existentes nas atividades comunicativas, pois como fundamentado até o momento nesta pesquisa, o predomínio nas atividades comunicativas é de gêneros multimodais (RIBEIRO, 2010), que fazem uso de diferentes semioses, sejam elas verbais e/ou não verbais. Assim, observa-se, até o momento, que o Currículo Comum desconsidera os

gêneros multimodais pois, ao mencionar somente a linguagem verbal, o documento não demonstrou preocupação com os elementos não verbais que compõem as atividades comunicativas.

Em seguida, o documento expõe, resumidamente, as três macroconcepções de língua que surgiram durante o século XX: língua como expressão do pensamento, língua como um instrumento de comunicação e língua como interação social. De acordo com o Currículo Comum, as duas primeiras concepções de língua conduzem a um ensino reducionista, denominado como formalista. (BAURU, 2012):

Entretanto, entender a língua como prática social será o primeiro passo para estudá-la de uma forma mais explanatória e compreendê-la como um processo intersubjetivo, contextualizado, funcional e, portanto, sob uma abordagem funcionalista. (BAURU, 2012, p.255).

Logo, a terceira concepção é entendida como a ideal para se colocar em prática o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que considere as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, organizadas em torno de dois eixos fundamentais: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, a fim de promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Os conteúdos, portanto, devem ser selecionados e organizados em função dessa competência. (BAURU, 2012).

Sob a perspectiva dos gêneros textuais no ensino e aprendizagem da língua, o texto do Currículo também se orienta pelos PCN. O texto é iniciado fazendo ressalva de que antigamente o conceito de gêneros abarcava somente os gêneros clássicos da literatura. Após, conceitua-se gênero “em um sentido mais amplo, gêneros textuais são considerados tipos de textos empregados nas situações cotidianas de comunicação”. (BAURU, 2012, p.257).

Nota-se que o currículo elabora uma concepção equivocada de gêneros textuais ao defini-los como tipos de texto, pois de acordo com Marcuschi (2002), o tipo de texto ou tipo textual é definido a partir de sua sequência e propriedades linguísticas; já o gênero textual é definido de acordo com seu conteúdo temático, composição e estilo. No parágrafo seguinte, é possível observar que os tipos e gênero textual são tratados novamente como sinônimos: “[...] configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo [...]”. (BAURU, 2012, p.257).

Segundo o Currículo, o trabalho com gêneros se justifica por contextualizar o ensino da língua adequando-a a situação comunicacional do aluno. O documento busca esclarecer que quanto mais proporcionar ao aluno diversidade de gêneros, maior será a competência dele em reconhecer e interpretar os textos, promovendo o letramento do indivíduo. (BAURU, 2012).

O ensino da gramática recebe, também, uma atenção especial no documento do município sendo discutida em uma outra seção a parte das demais. Primeiramente, situa a escola como instituição responsável por ensinar a variedade da norma-padrão como uma variedade de prestígio na sociedade que deve ser usada em algumas circunstâncias. Assim, a norma-padrão não deve ser imposta, mas entendida como uma variedade adotada como língua padrão.

Em seguida, o Currículo apresenta três concepções básicas de gramática: a gramática internalizada, cujo mecanismo da língua está presente nas mentes das pessoas; a gramática descritiva que, como objeto de estudo dos linguistas, descreve o mecanismo da língua e a gramática normativa que visa o estabelecimento de regras de uso da língua, regras do “falar bem” baseadas na língua padrão definida por critérios, sobretudo, elitistas. A seção é concluída enfatizando a complexidade que envolve o trabalho com a gramática e a importância de abordá-la por meio de atividades cuja perspectiva seja a textual-interativa. (BAURU, 2012).

Sobre a abordagem da gramática por meio de atividades que privilegiem a perspectiva textual-interativa, o Currículo não esclarece o que e como seria essa abordagem, apenas destaca que é a perspectiva “recomendada pelos PCN” (BAURU, 2012, p.260). Dessa maneira, ao término da explanação teórica do Currículo, verificou-se que a multimodalidade não foi contemplada pelo documento e que a perspectiva de ensino-aprendizagem não está articulada com a de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais.

A seguir, será analisada a organização curricular para se averiguar uma possível articulação entre a fundamentação teórica do Currículo e os conteúdos e objetivos propostos, assim como a perspectiva de leitura que subjaz o documento. A organização curricular está disposta em uma tabela em que constam, para o Ensino Fundamental II, a ementa de 6º ao 9º ano, objetivo geral do componente curricular de 6º ao 9º ano, conteúdos comuns de 6º ao 9º ano: leitura, escrita e oralidade, conteúdos específicos para cada ano escolar/temas e subtemas (6º, 7º, 8º e 9º), sugestões

metodológicas de 6º ao 9º ano e sugestões avaliativas de 6º ao 9º ano. (BAURU, 2012).

Nessa organização, há uma diferença relevante entre o que foi desenhado para o Ensino Fundamental I e para o Ensino Fundamental II: cada ano escolar do primeiro contém a ementa, o objetivo geral, temas e subtemas/expectativas de aprendizagem para cada bimestre, sugestões de objetivos específicos, sugestões metodológicas e procedimentos avaliativos. Justifica-se essa diferença pois, no início dos estudos, a proposta era somente para os anos iniciais, após 11 encontros, em 2010, “[...] houve uma alteração do combinado inicial: a proposta a ser construída deveria atender também os anos finais do ensino fundamental, atendendo assim do 1º ao 9º ano”. (BAURU, 2012, p.8).

Julgou-se como relevante porque, no Ensino Fundamental II, não foram consideradas as especificidades de cada ano escolar, sendo definidas as mesmas ementas, objetivos, metodologias e avaliações para os quatro anos do segundo ciclo, período em que os alunos estão passando por grandes mudanças.

Quanto aos componentes da organização curricular do Ensino Fundamental II, tanto a ementa quanto o objetivo geral reforçam a importância da produção e compreensão de uso dos discursos para um efetivo domínio da língua que permitirá a plena participação social. O Currículo entende como objetivos comuns a leitura, a escrita e a oralidade, para os quais foram definidos objetivos. Em virtude desta pesquisa ter como objetivo verificar a leitura de gêneros multimodais, a análise buscará identificar se essa habilidade é privilegiada nesse item do Currículo.

Dos nove objetivos definidos para a leitura, dois consideram o uso de textos que utilizem diferentes semioses. O primeiro “utilizar as ferramentas de informática disponíveis para (sic) ferramenta de pesquisa” (BAURU, 2012, p.288) contempla a multimodalidade por inserir a tecnologia na atividade, pois, por mais elementar que ela seja, permitirá que o aluno tenha contato com as interfaces multimodais dos programas utilizados. (RIBEIRO, 2010).

O outro objetivo, explicitamente, propõe “utilizar textos não verbais (sic) diversos que dialoguem com não verbais, como: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros” (BAURU, 2012, p.288). Apesar do erro de digitação, compreende-se que se refere à relação entre os textos verbais e não-verbais, isto é, sugere-se a utilização de textos multimodais para proporcionar um diálogo de diferentes linguagens, por exemplo, ler um poema que traga a mesma temática trabalhada em um quadro.

Trabalhar a intertextualidade entre diferentes linguagens não é, necessariamente, realizar leitura com gêneros multimodais, pois a multimodalidade acontece somente quando a construção de sentido depende da relação estabelecida entre os diferentes modos. (DIONÍSIO, 2014)

Para analisar os conteúdos específicos, inicialmente se realizou um levantamento quantitativo dos gêneros multimodais sugeridos no Currículo. No entanto, vale ressaltar que esse parâmetro foi definido pela pesquisadora, visto que não há no Currículo Comum a consciência da questão teórica dos gêneros multimodais. O gráfico mostra o resultado, em porcentagem, dessa sondagem quantitativa:

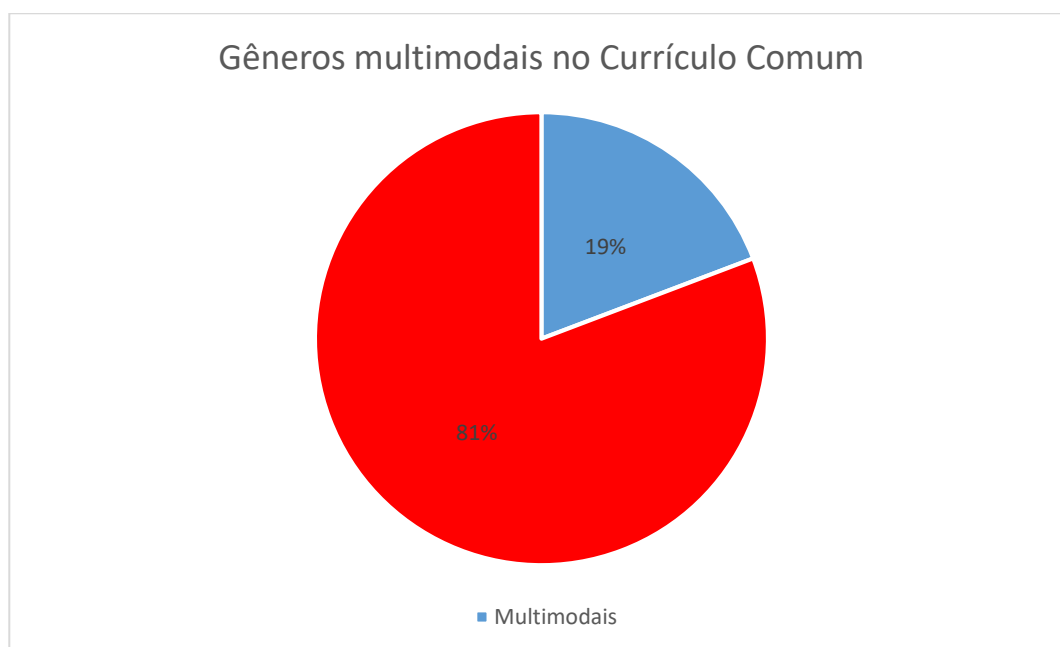


Gráfico 1: Gêneros multimodais no Currículo Comum
Fonte: A autora (2017).

Constatou-se que, dos gêneros¹¹ propostos pelo Currículo, apenas 19% são gêneros multimodais. Dentro dessa porcentagem, considera-se como gênero multimodal: mensagem instantânea (6º ano), história em quadrinhos e tirinhas (6º ano), texto jornalístico (7º ano) e texto publicitário (9º ano). Verificou-se que o Currículo se manteve no equívoco quanto à distinção entre gênero textual e tipologia textual, pois propôs como gênero a ser estudado no 4º bimestre do 9º ano os “textos

¹¹ O uso da palavra gênero no conteúdo programático do Currículo Municipal não faz a distinção entre gênero e tipologia empregada por Marcuschi (2002).

dissertativos e argumentativos” (BAURU, 2013, p.291) que, segundo Marcuschi (2002) pertencem à tipologia textual.

Após essa verificação, foram definidos os gêneros tira e HQ para serem investigados no livro didático em virtude da acessibilidade aos gêneros, boa aceitação desses gêneros por parte dos alunos (MENDONÇA, 2002) e pela correlação existente entre a proposta do Currículo e o conteúdo do livro didático contemplarem esses dois gêneros para o 6º ano.

A figura a seguir apresenta os conteúdos específicos propostos para ensino no 6º ano.

Figura 22: Conteúdos específicos do 6º ano – Língua Portuguesa

Conteúdos específicos de 6º ano				
Tempo	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Temas e sub-temas	Gêneros: bilhete, carta, mensagem instantânea, e-mail Letra e fonema Encontro consonantal e dígrafo Acentuação gráfica Sílabas tônicas, acentuação das oxítonas e proparoxítonas Ortografia Linguagem verbal e não verbal	Gêneros: contos de fadas e contos maravilhosos Acentuação gráfica Ortografia Substantivos e suas flexões Artigo Acentuação das paroxítonas Acentuação de ditongos e hiatos Adjetivos e suas flexões	Gêneros: história em quadrinho, tirinhas Numeral Pronomes Interjeição Ortografia Onomatopéia	Gêneros: poesia e fábulas Verbo: modo indicativo Ortografia

Fonte: Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru (2012, p. 289)

Como se observa, a tira e a HQ são gêneros textuais que devem ser estudados no 3º bimestre. Ao analisar os demais conteúdos indicados para o 6º ano, verificou-se que predominam conteúdos gramaticais, sobretudo, os de classificação morfológica trabalhados na mesma sequência sugerida pela gramática normativa e descritiva. Há, também, sugestão de se trabalhar em todos os bimestres regras ortográficas.

Para encerrar a análise do Currículo Comum, segue a imagem da página onde estão as referências utilizadas pelos autores referentes à disciplina de Língua Portuguesa:

Figura 23: Referências consultadas para elaboração do Currículo Comum – Língua Portuguesa

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1998.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. e AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- PAULINO, Graça et alii. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- ROJO, Roxane (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE, 2008.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos, ARAÚJO, Maria Helena Santos e ALVIM PINTO, Maria Teonila. *Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa*. 3a ed. Uberlândia: EDUFU, 1995.
- _____. *Gramática: Ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático*. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.
- _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1996. (11 ed.: 2006).
- _____. *A gramática na escola / Língua Portuguesa: o ensino de gramática*. Salto para o Futuro Boletim, v. 3, p. 73-97, 2007

Fonte: Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru (2012, p. 293)

Essas referências sintetizam o que foi constatado no Currículo acerca de propostas de leitura de gêneros multimodais: como se observa, não há na relação de obras consultadas alguma que seja sobre multimodalidade, nem mesmo obras específicas sobre a leitura, ainda que as que estão na relação abordem essa habilidade.

Conclui-se, portanto, que o Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru não apresentou novidade na maneira como abordou o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, apenas consolidou a abordagem dos PCN, escrevendo um resumo do documento nacional. Embora os Parâmetros, em 1998, tenham difundido as ideias sociointeracionistas de linguagem (MASCANHI, 2013), eles completarão no próximo ano duas décadas e muita crítica sobre a miscelânea teórica ainda recai sobre o documento. (ROJO, 2000).

O Currículo poderia, ao menos, rever o que de criticável há nos PCN e para buscar superar as críticas, visto que foi começado a ser discutido 12 anos após a publicação dos Parâmetros. Esse hiato entre a publicação dos Parâmetros e o início das discussões sobre o Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru confirma a demora para consolidar as teorias e ainda mais para colocá-las em prática em sala de aula. A afirmação de Ruiz (1998) ilustra essa vagarosidade: “[...] a escola de hoje não está parada, caminha, ainda que a passos de tartaruga”.

A respeito da multimodalidade, conforme analisado, o Currículo sequer menciona esse tema. Os gêneros multimodais que são indicados no documento estão isolados, não há uma proposta de continuidade de trabalho com esses gêneros. A proposta municipal não estabelece um diálogo entre o que fundamenta e o que propõe como conteúdos, pois eles, da maneira como estão citados no Currículo, são incoerentes com a concepção sociointeracionista da língua. O que se observou, portanto, foi a preocupação em garantir a quantidade em detrimento da qualidade nos conteúdos, já que não houve um aprofundamento dos conceitos nem se privilegiou questões pertinentes à aplicabilidade desses conceitos em sala de aula.

O Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru foi o primeiro *corpus* a ser analisado, do qual resultou o segundo *corpus*: as atividades de leitura com os gêneros tira e HQ do livro didático “Português: Linguagens, 6º ano”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2012, escolhido para o triênio de 2014 a 2016. Participaram dessa escolha os professores de Língua Portuguesa que lecionavam na escola no ano de 2013, quando o PNLD enviou os livros para as escolas fazerem a escolha. Nesse ano, a docente-pesquisadora lecionava em outra escola, ou seja, ela escolheu o livro didático para trabalhar no ano seguinte, porém, devido às leis de remoção e atribuição, ela não permaneceu na mesma unidade, foi lecionar com um livro escolhido por outros professores.

Essa prática é muito comum com professores recém-concursados que, por possuírem pouco tempo de docência, não atingiram pontuação suficiente para escolher em que unidade lecionará. Isso significa que, para aqueles que permutam anualmente de escola, não há possibilidade de escolher o livro didático para realizar o seu trabalho pedagógico. A cada ano lecionará com um novo livro em uma outra unidade que, apesar de haver um Currículo Comum, possui autonomia para escolher seus materiais didáticos.

Oportunizou-se abrir esses parênteses para relatar sobre a escolha realizada na unidade porque, sendo o livro didático o principal recurso pedagógico utilizado pelo professor em sua rotina docente, é fundamental que ele conheça o material. O relato não visa criticar a autonomia que as escolas possuem para a escolha, mas sim aspectos de gestão da educação que não consideram a relevância da permanência do professor na mesma unidade escolar. Fecham-se os parênteses para realizar uma breve descrição das unidades do livro didático que conceituam e caracterizam os gêneros tira e HQ, visto que eles são previstos como conteúdo do Currículo Comum e do livro didático. Em seguida, análise e discussão das atividades de com os gêneros tira e HQ.

O livro didático *Português: Linguagens, 6º ano*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 7. ed. reform., Saraiva, 2012, concebe a abordagem do ensino-aprendizagem de leitura, produção textual e gramática sob a perspectiva textual e enunciativa, na qual a língua é entendida como “instrumento de comunicação, de ação e de interação social” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.4 (manual do professor)). Para analisar o livro didático, inicialmente, realizou-se um levantamento quantitativo dos gêneros tira e HQ. Em seguida, a finalidade dos gêneros foram categorizadas a fim de quantificar em que tipo de atividade é mais recorrente o uso desses gêneros. Para finalizar, foram analisados os capítulos que apresentam as histórias em quadrinhos como gênero textual, com o intuito de observar quais aspectos são prestigiados nessa exposição.

Em um primeiro momento, buscou-se coletar dados que demonstrassem, quantitativamente, a frequência em porcentagem dos dois gêneros e se o livro didático estabelece a diferenciação entre os gêneros tira e HQ em seus enunciados. Para essa contagem, a pesquisa utilizou dois critérios: o primeiro foi considerar a denominação de gênero utilizada pelos autores do livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2012); o segundo, utilizar a quantidade de quadrinhos como critério para definição do gênero: se tiver até quatro quadrinhos (MENDONÇA, 2002), será classificado como gênero tira, se for mais que essa quantidade estabelecida pela autora, será classificado como gênero HQ.



Conforme denominação utilizada pelos autores.
 Gráfico 2: Tiras e HQs presentes no livro didático
 Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012).

Ao usar o segundo critério, o resultado numérico foi modificado, porém não houve alteração suficiente para se modificar a predominância do gênero tira, conforme gráfico 3.



Conforme critério: quantidade de quadradinhos.
 Gráfico 3: Gênero tiras e HQ no livro didático
 Fonte: A autora (2017) adaptado do conceito de gênero tira de Mendonça (2012).

Para os autores (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), o gênero da figura 24 é classificado como “tira”, porém, ao levar em consideração o critério de quantidade de

quadrinhos, o gênero pode ser classificado como HQ, pois possui mais de quatro vinhetas. (MENDONÇA, 2012). Como exemplo da diferença entre os critérios adotados para classificação dos gêneros tira e HQ, segue a figura abaixo:

Figura 24: HQ da Magali denominada como tira pelo livro didático



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p.145)

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, quanto à diferença entre os gêneros HQ e tira, Vergueiro (2014) as diferencia pela maneira como estão organizados e dispostos em seus suportes textuais. Logo, a quantidade de quadrinhos torna-se um fator importante para essa diferenciação, pois determinará a montagem do material. Dessa forma, nesta coleta e análise de dados, esse critério de diferenciação prevaleceu sobre a denominação empregada pelos autores do livro didático. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012).

Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais “apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p.23), sendo que para sua classificação predomina sua função. Logo, poderia se afirmar que utilizar a quantidade de quadrinhos como critério é privilegiar a composição em detrimento da função.

Porém, tanto a HQ quanto a tira cumprem a mesma função no livro didático, pois se tornaram objetos de estudo.

Assim como na esfera jornalística privilegia-se a tira por ser uma narrativa curta que pode ser expressa em pouco espaço (MENDONÇA, 2002), conclui-se que o provável fator que motivou o predomínio do gênero tira em relação ao gênero HQ seja o espaço necessário no livro para contemplar a diversidade de gêneros textuais recomendada pelo PCN e PNLD.

Ao considerar o livro didático como suporte textual, entende-se que ele também colabora com a construção de sentido, pois pode determinar o significado textual, ainda que não seja determinante para definir o gênero. (MARCUSCHI, 2002). Dessa maneira, ao transportar a HQ e a tira para o livro didático, esses gêneros são ressignificados em um novo domínio discursivo, ou seja, deixaram de pertencer à esfera jornalística e/ou literária para pertencer à escolar. Por isso, é necessário que o contexto de produção e circulação seja apresentado para que o gênero seja entendido pelo aluno de maneira a contemplar a proposta do ensino-aprendizagem mediada pelos gêneros textuais.

Para esta coleta e análise procurou-se diferenciar e quantificar os gêneros usando como critério a quantidade de quadrinhos, assim como indicar o motivo pelo qual há predomínio do gênero tira. Assim, para os demais dados e análises, a classificação do gênero foi com base na quantidade de quadrinhos como critério.

O momento seguinte da pesquisa foi categorizar a função dos gêneros para o ensino de língua portuguesa, isto é, com qual propósito os autores empregaram esses dois gêneros no livro didático. Para a padronização das categorias, considerou-se a função principal e predominante na atividade proposta para os gêneros tira e HQ. Portanto, definiu-se como categorias: conceitos, gramática, leitura, produção textual.

A categoria “conceitos” abarca as atividades cuja função é a de introduzir e aprofundar conceitos sobre língua e linguagem. Já a categoria “gramática” considera as atividades que abordam conteúdos estruturais da língua e sua taxonomia. Para a categoria “leitura”, privilegiou-se atividades de compreensão e interpretação. A “produção textual” prevê como atividade a escrita de um texto com base na leitura dos gêneros estudados nesta pesquisa. A categoria “gramática/leitura/produção textual” aborda conteúdo que desenvolve as três habilidades.

É preciso considerar que a ação de categorizar pressupõe enquadrar elementos complexos dentro de critérios fixos. Dessa maneira, ao considerar

categorias como, por exemplo, a gramática, não significa que habilidades de leitura e escrita não foram desenvolvidas, por isso para este trabalho foi necessário estabelecer como critério a função predominante na atividade.

Após estabelecer as categorias, realizou-se o levantamento quantitativo das funções dos gêneros nas atividades. O resultado dos dados coletados demonstra, em números absolutos no gráfico abaixo, que as funções mais empregadas nas atividades com os gêneros tira e HQ são:

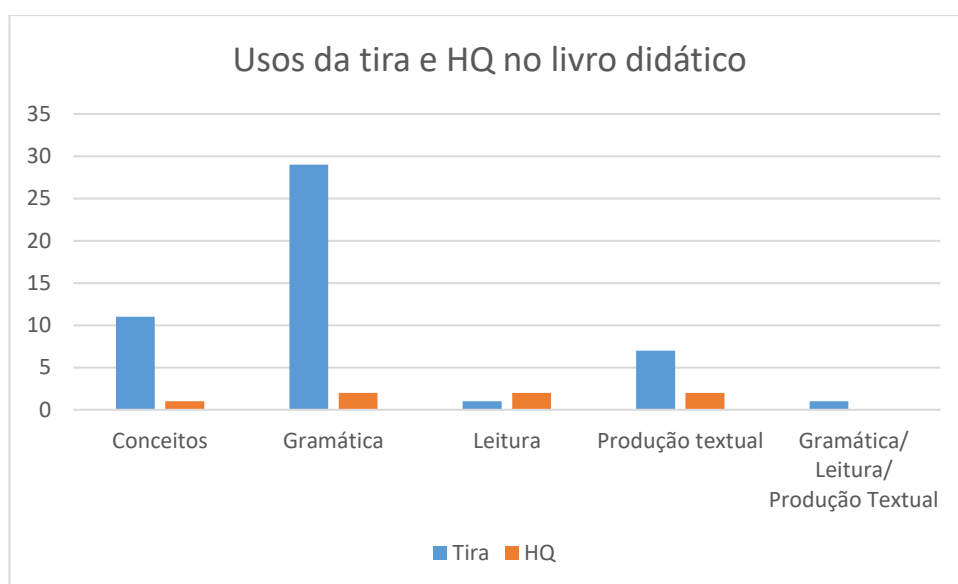


Gráfico 4: Usos da tira e HQ no livro didático
Fonte: A autora (2017)

Ao somar os gêneros tira e HQ, foram encontradas 56 ocorrências, sendo 49 tiras e sete histórias em quadrinhos. Os gêneros foram divididos em categorias, totalizando 12 pertencentes à categoria “conceitos”, dos quais 11 são tiras e uma HQ; 31 pertencem à categoria “gramática”, sendo 29 tiras e 2 HQs; três estão na categoria “leitura”, para a qual foram destinadas uma tira e duas HQs; nove compõem a categoria “produção textual”, dos quais sete são tiras e duas HQs; uma tira compõe a atividade da categoria “gramática/leitura/produção textual”.

Os dados obtidos corroboram com resultados de outras pesquisas (FIRMINO, 2015; GONÇALVES, 2016) que comprovaram que a principal função dos gêneros tira e HQ nos livros didáticos é o ensino-aprendizagem da gramática descritiva. Como o livro didático pesquisado é do 6º ano, as atividades gramaticais são referentes à identificação das classes de palavras e fixação de regras ortográficas. Ainda que não

seja o foco deste estudo, após essa constatação, surgiu o interesse em quantificar as atividades de gramática para se verificar se esse conteúdo privilegia os gêneros tira e HQ.

A categoria que aparece como a segunda mais frequente é a de “conceitos”. Nela foram encontradas atividades sobre linguagem verbal e não verbal, sobre variedades linguísticas e demais conceitos linguísticos. Conclui-se que, por ser livro didático do 6º ano, é compreensível que apareça, em quantidade expressiva, atividades com esses conceitos. Os conceitos abordados também justificam a escolha dos gêneros tira e HQ para desenvolvê-los, visto que, em relação à variedade linguística, esses gêneros são apropriados por representarem e caracterizarem seus personagens por meio da língua oral. Entretanto, os autores do livro didático poderiam ter explorado a leitura da linguagem não verbal por meio desses dois gêneros, o que não se verificou, pois privilegiaram outros gêneros para essa atividade.

A maioria das atividades da categoria “produção textual” apresenta uma particularidade: ainda que não explicitado no enunciado, solicita do aluno a leitura do gênero a partir de suas características, segundo os autores: (CEREJA; MAGALHÃES, 2012):

A seção organiza-se em duas partes. A primeira desenvolve o conteúdo do ponto de vista teórico: partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero, consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor (o autor do texto), que é o interlocutor, qual a finalidade do texto, qual sua esfera de circulação, qual seu suporte. [...]. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.10 (Manual do professor)).

Logo, quando se tratar dos gêneros objetos deste estudo, a proposta da atividade deverá permitir a leitura direcionada, possibilitando assim que o aluno construa a relação entre a imagem e a palavra. Entre as propostas, há uma que prevê, explicitamente, um encaminhamento para leitura multimodal. Para aprofundamento da atividade, ela será analisada mais adiante confrontando-a com as *estratégias de observação da multimodalidade* (PAES DE BARROS; COSTA, 2012).

Uma única atividade foi categorizada como “gramática, leitura e produção textual”. Essa categoria foi possível porque a atividade contempla vários aspectos da língua ao abordar o conteúdo sobre coerência e coesão textual. Dessa maneira, abordou questões gramaticais como conjunção e pronome como elementos coesivos, necessários para leitura e escrita de textos.

Como observado, um número inexpressivo compõe a categoria “leitura”, que vai ao encontro de outras pesquisas sobre leitura de gêneros multimodais (PAES DE BARROS & COSTA, 2012; FIRMINO, 2015). O intuito, agora, é verificar como o livro didático direciona o trabalho de leitura com gêneros multimodais.

Por ser a leitura o foco deste estudo, para a análise foram delimitadas as tiras e HQs que pertencem à categoria “leitura”, com exceção de uma tira que pertence à seção *Produção de Texto*, que apesar de não ser uma atividade especificamente de leitura, atende aos parâmetros e às estratégias propostos pelas autoras (PAES DE BARROS; COSTA, 2012).

Para essa análise, foi utilizada uma tabela elaborada pelas autoras Paes de Barros e Costa (2012) com base nas *estratégias de observação da multimodalidade* desenvolvidas por Paes de Barros (2009). A adaptação realizada nesta pesquisa refere-se às terceiras e quartas colunas que foram acrescentadas às duas primeiras elaboradas pelas autoras (PAES DE BARROS; COSTA, 2012). A terceira coluna contém a descrição do conteúdo da proposta do material didático para a realização da leitura da tira e, na quarta coluna, está a análise da atividade com base nas *estratégias de observação da multimodalidade* (PAES DE BARROS, 2009) e os *parâmetros para a observação das atividades* (PAES DE BARROS; COSTA, 2012).

Figura 26: Tira Adão Iturrusgarai



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p.59)

Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da proposta de atividade do material didático	Análise da proposta
	Atividades que encaminhem:		
Seleção e verificação de informações verbais	1. a retomada dos elementos lexicais, não somente para a verificação de um dado fato morfológico, fonológico, sintático ou semântico, mas também para: a) a observação das escolhas lexicais e discursivas, relacionando-as ao contexto de produção e circulação do gênero; b) a percepção do estilo do gênero (observação do modo como certos elementos lexicais são tratados nas atividades: como parte componente do estilo de um dado gênero; por exemplo, o uso de verbos no imperativo, característica do estilo do gênero propaganda impressa).	De acordo com a proposta do material didático, a atividade enfatiza a temática do conto maravilhoso “Peter Pan” e utiliza a tira para estabelecer a intertextualidade com um conto, conforme enunciado: “1. Leia a tira ao lado. O humor da tira está em transpor para o mundo de hoje a história do Peter Pan, o menino que não queria crescer. a) Na sua opinião, por que a menina afirma	Por meio dos exercícios propostos, o aluno não necessita identificar a estratégia lexical, discursiva, sintática e morfológica, requerendo apenas a opinião do aluno sobre o conteúdo da tira. Dessa forma, os aspectos “a” e “b” da primeira estratégia não são considerados na atividade.

		com tanta ênfase que não quer crescer? b) Para você, nos dias de hoje, o que é melhor: ser adulto ou ser criança?”	
Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da proposta de atividade do material didático	Análise da proposta
Organização da sintaxe visual	2. a reflexão sobre a escolha das cores, da disposição dos elementos, das peculiaridades das imagens como constituintes de significação.	O conteúdo não contempla a reflexão do aluno para a disposição de elementos visuais.	A atividade não proporciona o encaminhamento para uma leitura visual do texto.
Integração de informações verbais e não-verbais	3. a observação dos elementos do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo), relacionando-os (imagens e texto verbal) entre si e ao seu contexto de produção e de circulação; por exemplo, na leitura de uma charge, os elementos pictóricos sendo retomados não somente pelo texto, mas relacionado com o momento	As perguntas são direcionadas ao aluno sem a exploração das características do gênero tira, portanto, sem relacionar a construção composicional, conteúdo temático e estilo ao	O conteúdo das atividades não contempla, novamente, os aspectos verbais e não-verbais, em virtude das questões subjetivas.

	social em que foi produzida, com o veículo de circulação etc.	contexto de produção e circulação do gênero.	
Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da proposta de atividade do material didático	Análise da proposta
Percepção do todo do enunciado	4. a percepção da integração de todos os elementos (construção composicional, conteúdo temático e estilo) do gênero, relacionando-os com o contexto sociohistórico, de modo a possibilitar a construção do todo do enunciado concreto, promovendo a réplica ativa.	Verifica-se uma intertextualidade com o conto de “Peter Pan” trabalhado no Capítulo 3 do livro, porém as especificidades do gênero tira não são trabalhadas, pois o foco da unidade é o gênero conto maravilhoso.	É possível observar a intertextualidade somente dentro do livro didático, pois se a atividade não estivesse contextualizada, o aluno não saberia discutir o dialogismo de enunciados. As questões, mais uma vez, não exploram a multimodalidade do gênero tira nem o contexto de produção e circulação.

Após descrição e análise da proposta, é imprescindível que se realize a discussão sobre a proposta. Primeiramente, essa tira integra um capítulo cujo objetivo é o ensino-aprendizagem do gênero conto maravilhoso. Antes da atividade com a tira, há um fragmento do conto *Peter Pan* seguido de atividades de compreensão e interpretação. Em seguida, em uma seção denominada *Cruzando linguagens*, sugere-se a exibição do filme *Hook – A volta do Capitão Gancho*, de Steven Spielberg.

A tira aparece como terceira atividade sobre o conto, em uma seção denominada “Trocando ideias”. Percebe-se, portanto, que os autores do livro didático se ocuparam em garantir ao aluno um repertório para leitura da tira, isto é, de proporcionar um conhecimento prévio fundamental para a construção de sentido (KLEIMAN, 1997; KOCH & ELIAS, 2011; IRANDÉ, 2013), porém a análise dos elementos multimodais por meio das estratégias de observação da multimodalidade (PAES DE BARROS; COSTA, 2009) mostrou que a atividade proposta não favorece a leitura multimodal devido à ausência de direcionamentos nas questões que ajudariam o aluno a estabelecer a relação entre a imagem e o texto verbal.

O que as questões da atividade trazem em relação à tira são compreensões já construídas pelos autores, como se percebe na questão “b” que, de maneira declarativa, conclui que “a menina afirma com tanta ênfase que não quer crescer?” (grifos meus), isto é, os autores realizaram um percurso que deveria ser realizado pelo aluno: identificar que, na última fala da menina, o texto do balão foi escrito em negrito, o que deve ser entendido como ênfase na fala. (VERGUEIRO, 2014).

Outro aspecto relevante é a formulação das questões que permitem a subjetividade na resposta. Marcuschi (2008) classificou-as como perguntas “vale-tudo” porque verificam a resposta pessoal do aluno que, em sua maioria, não precisa ser confirmada por elementos textuais. Isso é comprovado por meio de expressão como “para você”. Ao considerar que o título da seção é *Trocando ideias*, o caráter subjetivo das questões se justifica, porém não se justifica a atividade não conter questões que permitam ao aluno ler a tira como um gênero multimodal.

O enunciado da atividade também já construiu para o aluno a intertextualidade temática do conto de Peter Pan e da tira, situando seu humor na transposição que ela faz do tema do conto para os dias atuais e tão presente na sociedade: o medo de envelhecer e de morrer, em que se tem a negação da passagem do tempo caracterizada na tira pela quantidade de cosméticos para atenuar as marcas do tempo

deixadas no corpo e no rosto. Logo, não coube ao aluno a construção do sentido intertextual nem a leitura multimodal da tira.

Percebe-se, portanto, que a tira não foi empregada na atividade com o objetivo de considerar suas particularidades, mas sim em função de outro gênero: o conto maravilhoso. A tira de Adão Iturrusgarai foi uma excelente escolha dos autores para trabalhar a intertextualidade, porém em relação à promoção da habilidade leitora de gêneros multimodais, a atividade deixou de considerar a multimodalidade do gênero ao não estabelecer, por meio de questionamentos, a relação entre o visual e o verbal.

Figura 27: HQ Gaturro (Nik)



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 81)

Tabela 1 Estratégias de observação da multimodalidade

Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da proposta de atividade do material didático	Análise da proposta
	Atividades que encaminhem:		
Seleção e verificação de informações verbais	1. a retomada dos elementos lexicais, não somente para a verificação de um dado fato morfológico, fonológico, sintático ou semântico, mas também para: a) a observação das escolhas lexicais e discursivas, relacionando-as ao contexto de produção e circulação do gênero; b) a percepção do estilo do gênero (observação do modo como certos elementos lexicais são tratados nas atividades: como parte componente do estilo de um dado gênero; por exemplo, o uso de verbos no imperativo, característica do estilo do gênero propaganda impressa).	Não foi possível a análise detalhada com base nas estratégias de observação da multimodalidade propostas pelas autoras pois não existe uma atividade interpretativa. É sugerido que o aluno leia a tira para fruição, como diversão.	
Organização da sintaxe visual	2. a reflexão sobre a escolha das cores, da disposição dos elementos, das peculiaridades		

	das imagens como constituintes de significação.		
Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da proposta de atividade do material didático	Análise da proposta
Integração de informações verbais e não-verbais	3. a observação dos elementos do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo), relacionando-os (imagens e texto verbal) entre si e ao seu contexto de produção e de circulação; por exemplo, na leitura de uma charge, os elementos pictóricos sendo retomados não somente pelo texto, mas relacionado com o momento social em que foi produzida, com o veículo de circulação etc.		
Percepção do todo do enunciado	4. a percepção da integração de todos os elementos (construção composicional, conteúdo temático e estilo) do gênero, relacionando-os com o contexto sócio-histórico, de modo a possibilitar a construção do todo do enunciado concreto, promovendo a réplica ativa.		

Essa história em quadrinhos foi utilizada no livro didático em uma seção chamada *Ler é diversão*. Não é uma proposta de atividade, portanto não há questões para guiar o aluno para uma leitura multimodal. De acordo com Mendonça (2002), suas pesquisas indicam ser comum destinar aos gêneros tira e HQ seções “menos ‘importante’, do tipo *Divirta-se*, *Só para ler* ou *Texto suplementar*” (MENDONÇA, 2002, p.203). Entretanto, entende-se também que, como o próprio nome da seção confirma, os autores do livro didático, provavelmente, tentaram resgatar uma das funções sociais do gênero e da leitura: entreter.

A próxima história em quadrinhos a ser analisada integra a Unidade 2 – Crianças, do livro didático, que traz o estudo sobre as características desse gênero, distribuído nos três capítulos da unidade. A história em quadrinhos *Nina em: Coisas da vida*, de Ziraldo, inicia o Capítulo 1 – Coisa de criança. O livro didático estabelece para esses textos iniciais a seção *Estudo do Texto* e as partes *Compreensão e Interpretação* e *A Linguagem do Texto*. Segundo os autores do livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.7 (Manual do professor)), “*Compreensão e Interpretação* contém a atividade principal de leitura” e a HQ a seguir é o único gênero multimodal que ocupa esse espaço central destinado à atividade de leitura propriamente dita, o que significa dizer que a seção *Estudo do texto* contempla, prioritariamente, os textos verbais. Isso confirma o que Mendonça (2002, p.203) verificou em suas pesquisas: “sendo raríssimos os casos de uma HQ figurar como texto central de unidade didática em um LDP”. E

A parte A Linguagem do Texto pretende, segundo Cereja e Magalhães (2012):

[...] promover um estudo da linguagem do texto lido por meio da exploração de aspectos como as especificidades do uso da língua ou da variedade linguística de acordo com o gênero, o suporte e o perfil dos interlocutores envolvidos [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.7 (Manual do professor)).

Os autores (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) estruturaram cada unidade com quatro capítulos. O capítulo quarto é destinado, em todas as unidades, para o projeto *Intervalo*, dois capítulos são iniciados com textos verbais e um apresenta leitura de uma ou mais imagens relacionadas ao tema central que se destinam

[...] à leitura sistematizada de linguagens não verbais ou mistas (verbais e não verbais), com o objetivo de ampliar as estratégias de leitura do aluno nessas modalidades de linguagem, ampliar seus referenciais culturais e “sua leitura de mundo”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.6 (Manual do professor))

Nas palavras dos autores reconhece-se que buscam proporcionar atividades de leitura de gêneros multimodais e repertoriar culturalmente o aluno, ou seja, eles inserem nas propostas de atividades a multimodalidade e o multiletramento. Entretanto, o objetivo deste estudo é verificar de que maneira as atividades de leitura dos gêneros tira e HQ promovem esse letramento multimodal. A análise a seguir verificará se a atividade de compreensão e interpretação da história em quadrinhos *Nina em: coisas da vida*, de Ziraldo, utiliza as *estratégias de observação da multimodalidade* (PAES DE COSTA, 2009).

Figura 28: HQ Nina em: coisas da vida (Ziraldo)



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p.76)

Figura 29: HQ Nina em: coisas da vida (Ziraldo) - continuação



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p.77)

Tabela 2 Estratégias de observação da multimodalidade

Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da proposta de atividade do material didático	Análise da proposta
	Atividades que encaminhem:		
Seleção e verificação de informações verbais	1. a retomada dos elementos lexicais, não somente para a verificação de um dado fato morfológico, fonológico, sintático ou semântico, mas também para: a) a observação das escolhas lexicais e discursivas, relacionando-as ao contexto de produção e circulação do gênero; b) a percepção do estilo do gênero (observação do modo como certos elementos lexicais são tratados nas atividades: como parte componente do estilo de um dado gênero; por exemplo, o uso de verbos no imperativo,	A <i>Compreensão e interpretação</i> dessa história em quadrinhos é composta por cinco questões, sendo quatro discursivas e uma de alternativa. Em relação ao item “a”, não foram encontradas questões que relacionassem as escolhas lexicais e discursivas ao contexto de produção e circulação do gênero, mas há uma questão que relaciona a escolha lexical ao contexto da história: 2. <i>Nas relações com outras pessoas, podemos ter diferentes papéis: de amigo(a), de confidente, de namorado(a), de marido (mulher), etc. Veja algumas falas de Nina sobre Flóris:</i>	Ao analisar a proposta em sua totalidade, verificou-se que as perguntas da atividade de <i>Compreensão e interpretação</i> seguem a mesma orientação das perguntas que são direcionadas a textos verbais, ou seja, são perguntas padronizadas e que não proporcionam a leitura de gênero multimodal. Em relação às perguntas sobre o léxico, avaliou-se que a letra “a” da segunda questão proporcionou a compreensão do papel que a menina atribuiu ao peixe por meio da análise do

	característica do estilo do gênero propaganda impressa). <i>“Eu conto para ele todos os meus segredos!”</i> <i>“Nós vamos ficar juntos para sempre...”</i> <i>“No meu casamento vou querer entrar na igreja com o...”</i> a) <i>Que papéis a menina atribui ao peixe nessas falas?</i> b) <i>Que papel, na realidade, um peixe de aquário normalmente tem?</i> Em relação ao item “b” dos parâmetros, tem-se a terceira questão: 3. <i>A mãe diz a Nina que, quando ela se casar, o peixe já “terá partido”.</i> a) <i>O que a mãe realmente quis dizer?</i> b) <i>Na sua opinião, por que ela não disse isso diretamente?</i> Quanto à atividade <i>A Linguagem do Texto</i>, é composta por cinco questões discursivas. Dessas, três referem-se ao item “b”:	léxico, porém não atende satisfatoriamente ao parâmetro estabelecido pelas autoras (PAES DE BARROS; COSTA, 2012) porque não existe articulação com o gênero HQ. Já a letra “b” da mesma questão, resumiu-se em uma questão objetiva que também não estabelece a relação com o gênero. A terceira questão possibilita a percepção do estilo do gênero HQ, ainda que a questão não tenha explorado a escolha da expressão “terá partido” como uma característica presente no estilo do gênero HQ. A letra “a” da terceira pergunta explora a linguagem conotativa da HQ, porém a letra “b” da questão é uma pergunta subjetiva
--	---	--

		1. Diante do convite do pai para jogar damas, Nina responde: “Nananina-não!”. Qual é a diferença de sentido entre dizer não e nananina-não? 2. O pai de Nina reclama, dizendo que a menina “não faz mais nada da vida” a não ser cuidar de Flóris. E ela responde: “É isso mesmo! O Flóris nada que é uma beleza!” a) Qual é o sentido da primeira palavra nada na fala do pai? b) Qual é o sentido dessa palavra na fala da menina? c) Você acha que Nina prestou atenção no que o pai falou? 3. Observe este balão:  a) Que palavra o coração substitui? b) O que essa mistura de imagem com palavras provoca na história?	
--	--	---	--

Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da proposta de atividade do material didático	Análise da proposta
Organização da sintaxe visual	2. a reflexão sobre a escolha das cores, da disposição dos elementos, das peculiaridades das imagens como constituintes de significação.	Tanto a atividade de <i>Compreensão e interpretação</i> quanto a de <i>A Linguagem do Texto</i> não privilegiam a linguagem não verbal.	Essas atividades não mencionaram o aspecto não verbal do texto, constituindo-se em atividade de compreensão e interpretação semelhante às de textos verbais. Não há, portanto, nem uma especificidade na atividade por ser um texto multimodal.
Integração de informações verbais e não-verbais	3. a observação dos elementos do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo), relacionando-os (imagens e texto verbal) entre si e ao seu contexto de produção e de circulação; por exemplo, na leitura de uma charge, os elementos pictóricos sendo retomados não somente pelo texto, mas	A atividade não considerou os elementos do gênero de maneira relacionada.	

		relacionado com o momento social em que foi produzida, com o veículo de circulação etc.		
Estratégias de observação multimodalidade	de da	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da proposta de atividade do material didático	Análise da proposta
Percepção do todo do enunciado		4. a percepção da integração de todos os elementos (construção composicional, conteúdo temático e estilo) do gênero, relacionando-os com o contexto sócio-histórico, de modo a possibilitar a construção do todo do enunciado concreto, promovendo a réplica ativa.	Não há integração dos elementos do gênero com seu contexto sócio-histórico	

Após análise e discussão das atividades da tira e das histórias em quadrinhos categorizadas como “leitura”, será realizada a análise e discussão da unidade, capítulos e seções do livro didático que abordam os gêneros tira e HQ como conteúdos a ser trabalhado com os alunos.

Esses gêneros são trabalhados na *Unidade 2 – Crianças*, no *Capítulo 1 – Coisas de criança*. Como já apresentado, anteriormente, o texto que inicia essa unidade e capítulo é a HQ *Nina em: Coisas da vida* (Figuras 10 e 11), de Ziraldo. Conforme se observa no sumário do livro didático (Figura 12), em seguida é proposto o *Estudo do texto: Compreensão e interpretação* e *A linguagem do texto*. Essas atividades foram analisadas anteriormente, pois foram categorizadas como atividades cuja finalidade principal era a leitura do gênero HQ, porém, conforme discussão anterior, essas atividades não direcionam a leitura do gênero com ênfase em seu aspecto multimodal.

Sugere-se, em seguida, a *Leitura expressiva do texto*, segundo os autores (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) esse tópico é a finalização do trabalho de leitura do texto de abertura da unidade pela qual se espera

[...] explorar também a entonação, as pausas, maior ou menor altura da voz, de acordo com o contexto, procurando ressaltar e sugerir por meio desses recursos as características ou estado das personagens [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.8 (Manual do professor)).

Após, seguem as atividades: *Cruzando linguagens* e *Trocando ideias*. Na primeira, há uma atividade de leitura do quadro *O passageiro clandestino* (1920), de Norman Rockwell com o propósito de, ao final da atividade, estabelecer uma comparação entre o menino retratado no quadro e a personagem da história em quadrinhos. Em *Trocando ideias* objetiva-se “desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.9 – grifos dos autores (Manual do professor)), a temática sobre a morte foi extraída a partir do texto principal, nesse caso, da história em quadrinhos em que a mãe utiliza eufemismo para falar da provável morte do peixe.

Essas três atividades cumprem o papel de explorar a compreensão e a interpretação do texto por meio de leitura em voz alta, leitura comparada e discussão sobre o tema, porém as especificidades do gênero multimodal sequer são mencionadas nas atividades.

Ler é diversão é o próximo tópico desse capítulo em análise. Trata-se de uma parte não fixa na seção do *Estudo do texto* que, segundo os autores (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p.9 (Manual do professor)), “aparece sempre que necessário e possível, finaliza os trabalhos de leitura e tem por objetivo despertar o prazer de ler e, com isso favorecer um contato ‘amigável’ com o texto” (grifos meus). O que os autores não esclarecem é o critério para se estabelecer a necessidade e a possibilidade de se colocar ou não esse tópico em um capítulo. Na unidade em análise, há esse tópico e o gênero que aparece é uma história em quadrinhos do Gaturro (Figura 9), analisada anteriormente. De acordo com a análise, não há uma atividade direcionando a leitura do gênero, então fica a pergunta se o tópico atinge seu objetivo de aproximar o texto do aluno sem garantir a ele caminhos que possibilitem a construção do sentido do texto.

A próxima seção do primeiro capítulo da Unidade 2 é *Produção de texto* que, conforme citado anteriormente, “partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.10 (Manual do professor)) vai se identificando as especificidades desse gênero. Dessa maneira, conforme se observa em destaque na imagem do sumário (Figura 12), há um tópico intitulado como *História em quadrinhos (I)* que se constitui de perguntas-conceituais sobre o gênero. A partir das perguntas, o aluno entra em contato com as principais características do gênero. Esse tópico, portanto, traz o primeiro contato sistematizado da definição e de algumas características do gênero HQ.

Figura 30: Sumário do livro didático (História em quadrinhos I)

CAPÍTULO 3 — Todas as crianças crescem... menos uma!		
Peter Pan, James Barrie		52
	Estudo do texto	55
	Compreensão e interpretação	55
	A linguagem do texto	57
	Leitura expressiva do texto	57
	Cruzando linguagens	57
	Trocando ideias	59
Produção de texto		59
O conto maravilhoso: do oral para o escrito		59
A língua em foco		61
	Texto, discurso, gêneros do discurso	61
	A intencionalidade discursiva	62
	Os textos e os gêneros do discurso	64
	A intencionalidade discursiva na construção do texto	67
Semântica e discurso		68
De olho na escrita		69
Emprego da letra h		69
Divirta-se		70
Intervalo	Projeto: Histórias de hoje e sempre	71
UNIDADE 2 — Crianças		
CAPÍTULO 1 — Coisa de criança		
Nina em: Coisas da vida, Ziraldo		76
	Estudo do texto	78
	Compreensão e interpretação	78
	A linguagem do texto	79
	Leitura expressiva do texto	79
	Cruzando linguagens	80
	Trocando ideias	81
	Ler é diversão	81
	Produção de texto	81
História em quadrinhos (I)		81
A língua em foco		85
	O substantivo	85
	Classificação dos substantivos	87
	O substantivo na construção do texto	91
	Semântica e discurso	92
Divirta-se		93

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012)

Segue abaixo, a atividade proposta na seção *Produção de texto* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.81-83) referente à história em quadrinhos *Nina em: Coisas da vida*, de Ziraldo:

1. As histórias em quadrinhos compõem-se de quadros que geralmente associam duas linguagens. Quais são elas?

2. Faça uma experiência. Leia apenas a parte verbal dos cinco primeiros quadrinhos da história “Nina em: Coisas da vida”; depois, leia apenas as imagens.

- a) Sem as imagens, a história tem sentido?
- b) E sem a linguagem verbal?
- c) Qual é o papel dessas duas linguagens nessa história em quadrinhos?

3. O formato mais comum e tradicional dos quadrinhos é o retângulo, delimitado por linhas retas que servem para separá-los. Considerando o que você conhece sobre histórias em quadrinhos, responda: Existe um número padrão para a quantidade de quadrinhos de uma história?

4. Nos contos maravilhosos, há um narrador que conta a história. Nas histórias em quadrinhos, como a história é narrada? Escreva no caderno a resposta adequada.

- a) Por meio da imagem.
- b) Por meio do diálogo entre as personagens.
- c) Por meio da imagem e do diálogo entre as personagens.

5. Uma história em quadrinhos conta, conforme seu nome diz, uma história. É, portanto, uma narrativa que envolve fatos, personagens, tempo e espaço. Os fatos se organizam em sequência, numa relação de causa e efeito. Observe que, na história em quadrinhos de Ziraldo, o fato de Nina ficar o tempo todo com Flóris produz um efeito no pai e na mãe dela. Quando a mãe conta a Nina que o peixinho irá morrer, isso também causa um efeito.

- a) Que efeito é esse?
- b) Esse efeito é o esperado pela mãe de Nina? Por quê?

6. Além da relação de causa e efeito, os quadrinhos organizam os fatos da história no tempo e no espaço, isto é, dão ao leitor elementos que indicam **quando** e **onde** os fatos ocorrem.

- a) Em que lugar ocorre a história de Ziraldo?
- b) Que elementos do texto e da imagem permitem afirmar que essa história acontece durante o dia?

7. As personagens das histórias em quadrinhos costumam apresentar características bem-definidas. Assim, por exemplo, a personagem Mônica, de Maurício de Sousa, é muito forte; o Cascão não gosta de água; o Menino Maluquinho, de Ziraldo, é esperto e surpreendente. Essas características são geralmente apresentadas ao leitor pela ação das personagens ou por comentários de outras

personagens sobre elas. Na história em quadrinhos lida, quais são as características de Nina?

8. O balão é um elemento característico dos quadrinhos. Consiste em um espaço contornado por um traço, que parte quase sempre da boca das personagens e no qual aparecem a fala ou o pensamento delas. Como é, geralmente, a letra usada no balão?

9. Em “Nina em: Coisas da vida”, há uma palavra que procura imitar aproximadamente, na escrita, certos sons e ruídos. Essa palavra é chamada de **onomatopeia**. Que som a palavra **BUÁÁÁÁ...** reproduz?

10. Leia o boxe “As interjeições”. Depois, identifique outra interjeição na história em quadrinhos de Ziraldo e indique o estado emocional que ela traduz.

11. As personagens das histórias em quadrinhos costumam usar uma linguagem informal, isto é, bem parecida com a que empregamos no dia a dia.

a) Identifique nos quadrinhos de Ziraldo uma situação em que isso acontece.

b) Em situações como essa, o uso desse tipo de variedade linguística é adequado? Por quê?

c) Releia algumas falas nos quadrinhos de Ziraldo e responda: As frases empregadas pelas personagens são difíceis de entender ou são simples, de fácil compreensão?

12. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características das histórias em quadrinhos?

Além dessas questões que caracterizam o gênero, há também, como se observa na décima questão, boxes que contêm explicações e outras informações sobre as histórias em quadrinhos. Na página 81, há um boxe com um texto informativo retirado da revista *Ciência Hoje das Crianças*, de agosto de 1998, cujo título é “O que são os quadrinhos?”. Na página 83, há dois boxes: “As interjeições” e “Loucos por quadrinhos”. O primeiro, é um pequeno texto didático explicando sobre as interjeições; o segundo boxe, há uma série de sugestões de histórias em quadrinhos para os que são admiradores dessa arte.

Ao analisar as questões referentes à história em quadrinhos, constatou-se que o objetivo principal das questões é explicar algumas características do gênero HQ. As perguntas vêm logo em seguida de um enunciado explicativo e solicitam do aluno, basicamente, a identificação do que foi explicado na história em quadrinhos lida. De

maneira geral, as perguntas explicaram o que são as histórias em quadrinhos; quais as duas linguagens predominam no gênero; como alguns elementos narrativos aparecem nas histórias em quadrinhos: narrador, personagens, tempo, lugar, personagens; a presença de balões para indicar os diálogos, as interjeições e as onomatopeias.

Quanto à multimodalidade do gênero, algumas questões possibilitam que o aluno perceba a importância da relação existente entre a linguagem verbal e não verbal, como por exemplo, a segunda questão que solicita ao aluno que leia primeiro somente a linguagem verbal, em seguida, somente as imagens. A décima questão solicita que identifique uma interjeição na HQ e indique o estado emocional que ela representa. O estado emocional só é possível de ser reconhecido a partir da relação verbal e não verbal, e também do contexto da história.

Em relação à terceira questão, a qual questiona sobre o número padrão de quadrinhos para uma história, o livro didático traz como resposta que não existe um número padrão para a quantidade de quadrinhos, porém a pergunta não esclareceu se se referiu ao número mínimo ou máximo de quadrinhos, o que pode causar confusão em relação a outros gêneros que utilizam quadrinhos, por exemplo, o gênero tira. Na página seguinte a essa atividade, na seção *Agora é sua vez*, destinada à produção textual, os autores Cereja e Magalhães (2012) definem o gênero tira a partir de uma atividade: “Crie uma tira, isto é, uma história com três ou quatro quadrinhos, com personagens imaginadas por você. [...]” (p.84). Assim, para a distinção dos gêneros, os autores (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) utilizaram como critério a quantidade de quadrinhos que o gênero tira pode possuir.

Após o conteúdo sobre o gênero história em quadrinhos, o primeiro capítulo segue com conteúdo de gramática. O gênero é retomado no Capítulo 2, da mesma unidade, como se observa na imagem do sumário (Figura 13):

Figura 31: Sumário do livro didático (História em quadrinhos II)

CAPÍTULO 2 — Uma questão de valor	
Negócio de menino com menina, Ivan Ângelo	94
Estudo do texto	96
Compreensão e interpretação	96
A linguagem do texto	97
Leitura expressiva do texto	97
Trocando ideias	97
Produção de texto	98
História em quadrinhos (II)	98
A linguagem dos quadrinhos	98
Para escrever com adequação	103
O diálogo	103
A língua em foco	106
O adjetivo	106
Classificação dos adjetivos	108
O adjetivo na construção do texto	110
Semântica e discurso	111
De olho na escrita	112
Dígrafo e encontro consonantal	112
Divirta-se	113
CAPÍTULO 3 — Hora de diversão!	
Cartum, Ronaldo	114
Produção de texto	115
História em quadrinhos (III)	115
Como se faz uma história em quadrinhos	115
A língua em foco	118
Flexão dos substantivos e dos adjetivos: gênero e número	118
Flexão dos substantivos	119
Flexão dos adjetivos	122
A flexão dos substantivos e dos adjetivos na construção do texto	123
Semântica e discurso	124
De olho na escrita	125
Encontros vocálicos	125
Divirta-se	127
Intervalo	128
Projeto: Quadrinhos: um mundo de histórias	128

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012)

Diferentemente do capítulo anterior, que apresentou o gênero por meio de diversas atividades, o segundo capítulo abordará a HQ somente na seção *Produção de texto*, com o tópico *História em quadrinhos (II)*. Nesse segundo momento sobre o gênero, a abordagem do capítulo é sobre a linguagem dos quadrinhos. Para iniciar, o livro didático apresenta uma tira seguida de atividade que será analisada abaixo:

Figura 32: Tira Nicolau (Lucas Lima)

Produção de texto

► **HISTÓRIA EM QUADRINHOS (II)**

A linguagem dos quadrinhos

Leia esta tira:

(Lucas Lima. Nicolau – Primeiros histórias. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 40.)

1. Observe o 1º quadrinho.
 - a) O que representa o desenho que aparece no balão de fala da personagem? O que ele indica no quadrinho?
 - b) Pelo comportamento do menino, o que podemos deduzir: ele domina a prática do skate ou ainda está aprendendo a praticar esse esporte? Justifique sua resposta.
2. No 2º quadrinho, o menino vê um vaso com um cacto e grita “AH!”.
 - a) Essa palavra é uma interjeição ou uma onomatopeia?
 - b) De acordo com o contexto, o que ela exprime?
3. No 3º quadrinho, aparecem as seguintes palavras: POU!, CRÁS! e BLOFT!.
 - a) O que cada uma delas exprime?
 - b) Qual é o nome desse tipo de palavra?
4. No último quadrinho:
 - a) O balão contém a fala ou o pensamento da personagem?
 - b) Que relação há entre a acupuntura e o que aconteceu à personagem?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 98)

Tabela 3 Estratégias de observação da multimodalidade

Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da tira de acordo com o material didático	Análise da proposta
	Atividades que encaminhem:		
Seleção e verificação de informações verbais	1. a retomada dos elementos lexicais, não somente para a verificação de um dado fato morfológico, fonológico, sintático ou semântico, mas também para: a) a observação das escolhas lexicais e discursivas, relacionando-as ao contexto de produção e circulação do gênero; b) a percepção do estilo do gênero (observação do modo como certos elementos lexicais são tratados nas atividades: como parte componente do estilo de um dado gênero; por exemplo, o	Ao analisar a tira, verificou-se que o parâmetro “b” foi contemplado nas questões 2 e 3, pois questiona sobre elementos que compõem o estilo do gênero tira: interjeição e onomatopeia.	A questão número 2, direciona o olhar do leitor para o elemento que se pretende analisar: “No 2º quadrinho”. Esse direcionamento é uma estratégia de seleção do que se pretende analisar. Nesse caso, foi uma seleção e verificação de informações verbais porque questiona sobre o sentido que exprime a palavra “AH!” no contexto da tira e sua classificação morfológica: se é onomatopeia ou interjeição. Na terceira questão também há o encaminhamento da leitura situando o leitor no que a atividade pretende analisar: “No 3º quadrinho, aparecem as seguintes palavras: POUI!, CRÁS! E BLOFT”, seguida de duas perguntas sobre essas palavras. Portanto, os

	uso de verbos no imperativo, característica do estilo do gênero propaganda impressa).		elementos lexicais são retomados por meio da observação, questionamento sobre a classificação morfológica e o sentido que exprimem no contexto da narrativa da tira.
Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da tira de acordo com o material didático	Análise da proposta
Organização da sintaxe visual	2. a reflexão sobre a escolha das cores, da disposição dos elementos, das peculiaridades das imagens como constituintes de significação.	A primeira questão sobre a tira solicita para o leitor observar o primeiro quadrinho. Nessa observação, privilegia-se o elemento não verbal da tira, pois questiona sobre a representação de um desenho que aparece no balão e também sobre o comportamento do menino em relação à prática de skate. Esse comportamento pode ser observado por meio das imagens.	As perguntas da primeira questão levam a uma reflexão sobre a função das imagens para construção do significado da tira. Ao responder às perguntas, o aluno, possivelmente, identificará o comportamento do menino e criará uma ideia a respeito dele. Como se observa no primeiro quadrinho, ele anda de skate tranquilamente e com muita confiança, sendo isso comprovado pelos olhos fechados, as mãos para trás e o assobio. Isso permite concluir que o menino domina a prática do skate. Essa conclusão, por sua vez, irá contribuir

			para o humor do segundo quadrinho, no qual o susto do menino contraste com a tranquilidade inicial.
Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da tira de acordo com o material didático	Análise da proposta
Integração de informações verbais e não verbais	3. a observação dos elementos do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo), relacionando-os (imagens e texto verbal) entre si e ao seu contexto de produção e de circulação; por exemplo, na leitura de uma charge, os elementos pictóricos sendo retomados não somente pelo texto, mas relacionado com o momento social em que foi produzida, com o veículo de circulação etc.	Observou-se que, de maneira geral, todas as questões da atividade estabelecem a integração de informações verbais e não verbais. A última questão, permite ao aluno-leitor contextualizar o último fato ocorrido com o menino e relacionar o léxico com o acontecimento. Porém, nenhuma das questões permitiu a contextualização da produção e circulação da tira.	Ao perguntar sobre a relação entre a palavra acupuntura, pensada pelo menino: “Odeio acupuntura!” e o que aconteceu com ele (trombou com o cacto), espera-se que o aluno estabeleça a analogia entre os espinhos do cacto que perfuraram o menino e as agulhas da acupuntura. Porém, essa analogia somente será possível se o aluno conhecer o significado do vocábulo acupuntura, pois ao trabalhar essa tira com os alunos a docente-pesquisadora constatou que o desconhecimento sobre o significado da palavra compromete a compreensão da tira.

Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para a observação das atividades	Conteúdo da tira de acordo com o material didático	Análise da proposta
Percepção do todo do enunciado	4. a percepção da integração de todos os elementos (construção composicional, conteúdo temático e estilo) do gênero, relacionando-os com o contexto sócio-histórico, de modo a possibilitar a construção do todo do enunciado concreto, promovendo a réplica ativa.	A atividade promoveu um direcionamento da leitura em seu aspecto multimodal e estabeleceu uma relação do verbal e não verbal.	A interação do verbal com o não verbal enfatizou a importância da relação de ambos para a construção de sentido. Porém, a atividade não estabeleceu uma relação com o contexto sócio-histórico da tira.

Apesar dessa atividade contemplar a seção de *Produção de texto* no livro didático, é um exemplo de atividade que poderia ser realizada com todas as tiras e HQs para a exploração do aspecto multimodal do gênero, pois se acredita que sua execução implicará na formação leitora de textos multimodais por ser uma atividade é detalhada, sendo realizada quadrinho por quadrinho, com a explicação e exemplificação do conceito e sua aplicação na construção do sentido da tira.

Por meio das quatro perguntas, a atividade percorreu e analisou os quatro quadrinhos que compõem o texto. Ao fazer uma analogia a um texto verbal, é como se a atividade tivesse realizado uma reflexão parágrafo por parágrafo de um texto. As perguntas permitiram analisar cada quadrinho a partir de seus elementos verbais e não verbais. A última pergunta permite a reflexão do sentido global da tira. Nessa pergunta, poderia ter sido explorado o conhecimento de mundo do leitor, pois para o entendimento da tira é preciso conhecer o significado da palavra acupuntura.

De acordo com os autores Cereja e Magalhães (2012), a seção *Produção de texto*, além dos aspectos formais do gênero, observa também os “aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor (o autor do texto), que é o interlocutor, qual a finalidade do texto, qual sua esfera de circulação, qual seu suporte. [...]” (p.10 (Manual do professor)). Entretanto, as duas atividades analisadas até o momento, que pertencem à seção *Produção de texto*, não contemplaram essa análise do contexto de produção e de circulação do gênero.

Após a atividade, há um pequeno texto didático explicando que as histórias em quadrinhos estão associadas, geralmente, às linguagens verbal e visual, sendo que a primeira costuma aparecer nos balões, nas legendas, nas onomatopeias, nas interjeições. Em seguida, o livro didático apresenta esses recursos verbais presentes nas histórias em quadrinhos.

O balão é apresentado como um elemento característico dos quadrinhos que contém texto ou imagens, sinais de pontuação ou símbolos e seu formato muda dependendo do que se pretende expressar. Em seguida descreve os formatos mais comuns e apresenta em uma página os exemplos de formatos mais comuns de balão, conforme figura 33:

Figura 33: Exemplos de balão presentes no livro didático



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p.99)

Em seguida, há uma atividade de escrita de diálogos de textos em balões. Primeiramente, sugere-se uma tira com o Cebolinha e a Mônica, predominantemente não verbal, para qual os alunos devem criar balões para os personagens. A segunda atividade é uma pequena história em quadrinhos do Ziraldo, da qual mantiveram os balões, mas apagaram os textos verbais. Assim o objetivo é que o aluno crie esses diálogos dentro dos balões. Na página seguinte (Figura 34), o livro didático faz a exposição da maneira como o tempo e o lugar são caracterizados na tira e/ou HQ. Logo após, explicam o que é legenda e sua função:

Figura 34: Exemplos: tempo/ lugar e legenda



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p.101)

Para explicar e exemplificar os elementos narrativos de “tempo e lugar” empregaram uma tira da Mafalda, do cartunista Quino. Como se observa na figura 16, na margem superior da página, alinhado à esquerda, está o subtítulo “Tempo e lugar” e, abaixo, está a explicação desses elementos:

Nas histórias em quadrinhos, o tempo e o lugar costumam ser indicados pela própria imagem. Na tira a seguir, por exemplo, a luz da luminária sobre a mesa e a cor escura nos dois últimos quadrinhos mostram que a história acontece à noite. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 101).

Esse texto explicativo destaca a importância do texto não verbal para indicar o tempo e o lugar da narrativa. Porém, o enunciado realiza essa explicação por meio da

descrição da tira no que se refere ao tempo, apontando quais elementos – luz e quadrinhos escuros – permitem ao leitor identificar que esse fato ocorreu à noite.

Porém, observam-se outros elementos que comprovam que a narrativa acontece à noite e que foram ignorados pelo enunciado. Ao mencionar o tempo, o livro didático, do mesmo modo, deixou de mencionar a duração temporal que está implícita na sequência narrativa, assim como não houve a inferência do que aconteceu antes do primeiro quadrinho.

Outro elemento presente no subtítulo da seção, que não foi explorado, é o espaço da narrativa. Esse elemento pode ser explorado considerando diversos aspectos presentes na estrutura da tira: plano, ângulo, hiato de uma vinheta a outra. Assim como indica o lugar onde se passa a narrativa: rua, cozinha, sala de aula e outros.

Tanto o elemento tempo quanto o elemento lugar podem ser ampliados abrangendo, também, o tempo e o espaço de criação e publicação da tira. Isso significa contextualizar o momento histórico do lugar onde a tira foi criada e publicada. Como observado, o enunciado do livro didático não abarca essas possibilidades de leitura do espaço e lugar.

Em relação à legenda, o livro descreveu em que situações ela pode ser utilizada em uma história em quadrinhos ou tira e apresentou dois exemplos de uso (Figura 16). As onomatopeias e as interjeições são explicadas na página seguinte como elementos comuns e muito recorrentes nas histórias em quadrinhos. Segundo os autores (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), as onomatopeias acrescentam som à imagem e as interjeições expressam emoções, ambas costumam ser acompanhadas de ponto de exclamação.

Conforme se observou, no tópico História em quadrinhos (II), pretendeu-se considerar os aspectos verbais e não verbais do gênero. Em relação aos balões e onomatopeias, ainda que o conteúdo que eles veiculam seja verbal, o traçado é não verbal. Já o tempo e espaço foram destacados pelos autores (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) como sendo elementos narrativos identificados pela imagem. A legenda também pode indicar a passagem de tempo.

Para encerrar o conteúdo sobre as histórias em quadrinhos, há um box com o título Heróis dos quadrinhos no cinema que apresenta um pequeno texto sobre os personagens das histórias em quadrinhos que foram para os cinemas e os que surgiram no cinema e foram para as páginas das revistas em quadrinhos.

Figura 35: Sumário do livro didático (História em quadrinhos III e Intervalo)

CAPÍTULO 2 — Uma questão de valor		
Negócio de menino com menina, Ivan Ângelo		94
Estudo do texto		96
Compreensão e interpretação		96
A linguagem do texto		97
Leitura expressiva do texto		97
Trocando ideias		97
Produção de texto		98
História em quadrinhos (II)		98
A linguagem dos quadrinhos		98
Para escrever com adequação		103
O diálogo		103
A língua em foco		106
O adjetivo		106
Classificação dos adjetivos		108
O adjetivo na construção do texto		110
Semântica e discurso		111
De olho na escrita		112
Dígrafo e encontro consonantal		112
Divirta-se		113
CAPÍTULO 3 — Hora de diversão!		
Cartum, Ronaldo		114
Produção de texto		115
História em quadrinhos (III)		115
Como se faz uma história em quadrinhos		115
A língua em foco		118
Flexão dos substantivos e dos adjetivos: gênero e número		118
Flexão dos substantivos		119
Flexão dos adjetivos		122
A flexão dos substantivos e dos adjetivos na construção do texto		123
Semântica e discurso		124
De olho na escrita		125
Encontros vocálicos		125
Divirta-se		127
Intervalo	Projeto: Quadrinhos: um mundo de histórias	128

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012)

Na seção *Produção de texto*, do Capítulo 3, há o tópico *História em quadrinhos (III): Como se faz uma história em quadrinhos*. Para introduzir esse assunto, o livro apresenta uma tira do Cebolinha seguida de atividades. Nessa tira, o Cebolinha encontra o Pinóquio e pergunta-lhe se ele viu uma “menina baixinha, dentuça e golducha”. O Pinóquio responde que havia acabado de ver uma “menina alta, magrinha e com os dentes curtinhos”. No terceiro e último quadrinho, a Mônica passa pelos dois e o Pinóquio diz “Ah... olha ela aí”, enquanto imagem mostra que o nariz do boneco de madeira ficou maior. As atividades versam sobre as características das personagens, tanto físicas quanto psicológicas.

O objetivo desse tópico é destacar a importância da elaboração das características das personagens para as histórias em quadrinhos, pois as narrativas giram em torno desses comportamentos. Segundo Cereja e Magalhães (2012):

Quando lemos uma história em quadrinhos, nós vemos as personagens e sabemos, portanto, como elas são fisicamente. Suas características psicológicas nos são reveladas por suas ações, expressões e gestos, pela maneira como se comportam e se vestem, pelo que falam, etc. Esses traços aparecem nos desenhos e nas atitudes, nas falas e nos pensamentos das personagens. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.115)

Essas características são importantes tanto no processo de produção textual quanto no processo de leitura, pois conhecê-las vai determinar a construção do sentido. Na tira do Cebolinha, por exemplo, o aluno precisa ativar seu conhecimento prévio sobre as características do Pinóquio para entender que ele estava mentindo, por isso o nariz havia crescido no último quadrinho.

Essa atividade descreve, brevemente, a diferença entre as tiras e as histórias em quadrinhos. Essa descrição é feita em uma pergunta: (CEREJA; MAGALHÃES, 2012):

4. As histórias em quadrinhos costumam apresentar título. Já as tiras, que são histórias em quadrinhos formadas por três ou mais quadros, geralmente não têm título. Entretanto, que título você poderia dar a essa tira? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.115).

Como se observa, além da ausência do título no gênero tira, os autores (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) utilizam como critério a quantidade de quadrinhos, porém ao não determinarem o número máximo de quadrinhos, deixam o conceito de tira aberto porque “três ou mais quadros” pode ser entendido um número muito maior que três ou quadro quadros.

Em seguida, o capítulo descreve a estrutura das histórias em quadrinhos em relação ao primeiro e último quadros. Para esses quadrinhos, o conteúdo do livro didático expõe que é comum no primeiro quadrinho das HQs aparecer um título ou o nome da personagem. Já para o último, as histórias em quadrinhos, em sua maioria, costuma apresentar a palavra “fim”.

Para encerrar o tópico sobre as histórias em quadrinhos, o livro didático apresenta as etapas de produção: o argumento e o esboço, que é uma espécie de resumo já desenhado em sequência nos quadrinhos; o desenho, o desenhista recebe o esboço e dá formas aos desenhos; por último o acabamento realizado pelo arte-

finalista que cobre os desenhos com tinta nanquim e apaga os sinais de lápis para receber as cores como etapa final.

No último capítulo *Intervalo*, há uma proposta de montagem de uma mostra intitulada *Quadrinhos: um mundo de histórias*. Nessa proposta, verificou-se que o conteúdo apresenta um resumo das características do gênero HQ. Esse capítulo é o único que apresenta a HQ sendo trabalhada como um gênero que, como todo gênero textual, possui uma função social. O texto da proposta não explicita essa função, mas ao colocar a mostra como sugestão, sugere-se que é um gênero textual que possui representatividade na sociedade.

6. Proposta de atividade

Este capítulo, embasado no pressuposto sociointeracionista de leitura e compreensão aliado à necessidade de se desenvolver atividades a partir de gêneros multimodais, apresenta uma proposta de trabalho com os gêneros tira e HQ com objetivo de complementar lacunas encontradas nas análises das propostas apresentadas no livro didático.

Por essa razão, optou-se por utilizar uma tira (FIGURA 18) presente no livro didático analisado e não por uma vinculada em outros suportes textuais, pois se entende que o material, ainda que apresente falhas, não deva ser rechaçado como recurso didático, e sim ter suas propostas ampliadas e direcionadas para desenvolver o trabalho com gênero, tanto em sua função social quanto em seu uso destinado ao ensino-aprendizagem. Portanto, a atividade aqui proposta deve contemplar o gênero como um instrumento de ligação entre as práticas sociais e as escolares.

Conforme analisado, observou-se que os autores do livro utilizaram essa tira para explicar e exemplificar os elementos narrativos¹² de “tempo e lugar”. Na explicação, contemplaram alguns aspectos não verbais da tira para a identificação do tempo narrativo, porém deixou de mencionar outros aspectos não verbais relevantes para se compreender o conceito de tempo. Quanto ao elemento espaço narrativo, esse deixou de ser mencionado na explicação trazida no livro.

Além disso, tanto os elementos narrativos tempo e lugar podem ser ampliados abrangendo, também, o momento histórico e o onde a tira foi criada e publicada originalmente. Por esses motivos justifica-se a escolha dessa tira. Para a atividade, ela será tomada como texto principal para se trabalhar com o ensino-aprendizagem dos elementos composicionais do gênero.

Após justificar a escolha da tira, segue, primeiramente, uma breve descrição da tira. Em seguida, sugere-se um plano de aula descritivo, o qual sintetiza a proposta da atividade e orienta o trabalho de maneira mais objetiva. Logo após, a proposta será explicada.

¹² Sugestão bibliográfica para análise dos elementos narrativos: GANCHO, C.V. **Como analisar narrativas**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1998.

Nesse primeiro momento, a análise será feita a partir da descrição objetiva de cada quadro, com a leitura da esquerda para direita – sentido usado no Ocidente. Após a descrição, a análise terá enfoque nas relações de sentido estabelecidas entre os elementos verbais, não verbais e extralinguísticos que compõem a tira.

Figura 36: Tira da Mafalda: proposta de atividade



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p.101)

A tira está dividida em seis quadros, porém quatro cenas, pois os dois primeiros e os dois últimos quadros representam a mesma cena separada por espaço, chamado de hiato e/ou sarjeta (RAMOS, 2010), sendo que, na tira acima, não se configura uma elipse de tempo e/ou espaço, conforme Cirne (1975 apud Ramos, 2010, p. 147): “[...] construções que intercalam quadrinhos, mas com uma mesma cena. É como se uma determinada imagem fosse quebrada em mais de um quadrinho. Nesse caso, haveria uma neutralização da elipse”.

No primeiro quadrinho da primeira cena, está o pai da Mafalda vestindo uma camisa branca, calça e gravata pretas. Ele está com os braços abertos, ligeiramente flexionados e com as palmas para cima, a cabeça erguida e a boca bem aberta exclamando “Aaaahh! Mais uns dias e vamos sair de férias!”.

A seu lado está seu filho e irmão caçula de Mafalda, Guile, um menino muito esperto para sua pouca idade e com diversos questionamentos não compreendidos por seus pais. Ele veste uma camiseta azul celeste e é representado com uma estatura bem menor que a de seu pai, por isso ao questioná-lo, o menino levanta a cabeça dizendo “Pa quê?”. Nesse quadrinho, a postura e a expressão do pai, de frente para o leitor, demonstram grande alegria e alívio; já o menino, que está de perfil e olhando para seu pai, possui postura e expressão que exprimem dúvida.

No segundo quadrinho, ainda a mesma cena, o pai continua com os braços abertos, porém com a cabeça inclinada para baixo, olhando para seu filho, e levemente de lado. A expressão do rosto é marcada pela pálpebra levantada, com contorno arredondado, o olhar fixo para o menino e a boca aberta indicando a fala da personagem “Que pergunta! Para descansar, Guile! Para DES - CAN - SAR!!”. Essa combinação dos elementos de expressão do rosto sugere que o pai ficou surpreso com a pergunta, porém se manteve animado a ponto de silabar a palavra, destacando a importância do descanso para ele.

O menino com o corpo e o rosto voltados para frente, ouve a resposta de seu pai, porém sem olhar para ele. O olhar de Guile está direcionado para esquerda, não havendo o encontro de olhares com seu pai nem com o leitor. A expressão de seu rosto – olhos muito próximos e pequenos, sem contorno da pálpebra e a boca pequena e fechada – exprimem que o menino continuou sem entender a importância das férias. Nessa primeira cena, a cor bege de fundo indica que estão no interior da casa, porém não há algum detalhe que possibilite o reconhecimento do cômodo.

Na segunda cena – terceiro quadrinho –, está toda a família da Mafalda reunida. É hora do jantar e todos estão sentados à mesa. Uma luminária verde e luz branca ilumina o cenário, exceto na parte superior à luminária onde a luz não alcança. O pai está sentado à extremidade da mesa (próximo à margem esquerda), ao seu lado direito está a mãe e ao lado esquerdo, a Mafalda.

Essa triangulação formada pelo posicionamento das três personagens, assim como a aproximação entre elas e distanciamento delas em relação ao Guile, constituem no cenário um plano em perspectiva que direciona o foco para o menino que está sentado na outra extremidade, isto é, em frente a seu pai.

Nessa cena, Guile continua com a camiseta azul e tem o enquadramento focado nele, pois a posição das três personagens gera, não apenas, a triangulação, mas o distanciamento espacial em relação ao caçula da família, mas também sugere um distanciamento psíquico comprovado pela expressão do rosto que demonstra a incompreensão por parte do menino referente ao que o pai dele disse anteriormente.

A cena seguinte tem, em seu primeiro plano, a mãe das crianças usando uma camisola cor de rosa, inclinada para beijar seu filho, Guile, que está deitado na cama. A mãe sorri ao beijá-lo enquanto ele olha atento para mãe e sorri discretamente. No segundo plano da cena, aparece a Mafalda dormindo abraçada a uma boneca. A parede, onde fica encostada a sua cama, faz divisa com o banheiro. Nesse cômodo,

está o pai das crianças que se prepara para dormir: veste um pijama roxo e escova os dentes. Esses diferentes planos são notáveis pelo uso de cores diferentes no cenário: o fundo do primeiro plano é amarelo-escuro, o do segundo plano é amarelo-claro e o terceiro plano, onde está o pai, tem o fundo nas cores azul e rosa, as mesmas que foram usadas na manta que cobre o Guile e na camisola usada pela mãe.

Os quadrinhos 5 e 6 formam uma única cena que finaliza a tira. O quinto quadrinho é todo preenchido com a cor preta. No quadrinho seguinte, o preenchimento continua com a mesma cor, porém há um balão indicando a fala de Guile: “Mafadinha, do que a zente tá cansado?”.

A partir deste momento, segue a análise das relações de sentido existentes entre o texto verbal e o não verbal que evidencia como as escolhas feitas pelos desenhistas influenciam na narrativa e dialogam com o texto verbal, havendo portanto, controle do artista sobre os detalhes das imagens, como esclarece Eisner em seu livro “Quadrinhos e Arte Sequencial” (2001).

Mafalda é uma personagem que questiona os valores presentes na sociedade de sua época e de seu lugar, porém os temas abordados nas tiras da personagem ultrapassam seu espaço e tempo, são temas atemporais e universais que nos possibilitam ser como a Mafalda: questionadora, incomodada com a desigualdade, com a guerra, com a exploração do trabalhador, com o machismo presente na sociedade entre tantas outras angústias.

Dessa maneira, as tiras criadas pelo Quino, na Argentina das décadas de 1960 e 1970, cumprem a função social do gênero discursivo que é a de

[...] nos levar a sérias e importantes reflexões sobre o mundo em que vivemos. [...] ao mesmo tempo em que aprendemos e nos conscientizamos podemos nos divertir e rir de nossos descaminhos e imperfeições. Há muitas situações com as quais acabamos nos identificando por parecerem demais com o que acontece em nossas próprias casas. (MACHADO, 2005)

Essas “reflexões sobre o mundo” são observadas na tira analisada neste trabalho. Percebe-se que a partir de um microespaço – o interior da casa de uma tradicional família – muitos comportamentos e valores são colocados a favor de uma reflexão crítica. É possível constatar como as relações entre as pessoas de uma família se constituem: o adulto em relação à criança e vice-versa; o relacionamento dos pais com seus filhos e o papel que o trabalho ocupa nessas relações. Segue abaixo a análise dessas relações a partir da imbricação estabelecida por meio da leitura dos textos verbal e não verbal e de conhecimento extralinguístico.

Na primeira cena, aparecem pai e filho. O reconhecimento dessa relação parental é possível por meio da contextualização da tira da Mafalda, ou seja, o conhecimento prévio das características e dos personagens presentes nessa tira. Ainda que não haja esse conhecimento, a conclusão de que se tratam de pai e filho é confirmada pela sequência narrativa, por aquilo que vem indicado depois por meio das imagens: jantar em família, mãe colocando filhos para dormir, pai escovando os dentes.

Nessa cena, chama atenção como os elementos que a compõem permitem fazer inferência do tempo anterior a ela, localizando a personagem pai em outro contexto: o de trabalho. Essas marcas estão presentes na roupa que ele usa no momento da fala. Uma roupa habitual de pessoas que realizam trabalhos burocráticos. A fala do pai e as cenas seguintes também são indicativas de que ele estava retornando à casa após um exaustivo dia de trabalho, pois o pai apresenta expressões e posturas de quem está deixando um fardo para trás e seu discurso alegre sobre férias e descanso confirma que ele possui um trabalho cansativo.

A postura e a diferença de estatura das duas personagens apontam para uma comunicação ineficiente, na qual um não compreende o que o outro diz. Para o pai é estranho o filho não saber por que as férias são importantes, por isso exclama “Que pergunta!”, pois ele não responde a partir da vivência do filho. Na postura de ambos, nota-se que um olha para o outro em momentos diferentes, por isso o olhar nos olhos não ocorre. Para enfatizar esse desencontro, o cartunista optou por acentuar diferença de estatura e as roupas que as personagens usam nessa cena. O pai sendo muito maior e não se abaixando para falar com seu filho, não consegue compreender a pergunta do menino a partir de seu ponto de vista infantil e a roupa que usam demonstra essa hierarquia: o pai de gravata e o filho vestindo uma camiseta azul celeste, respectivos símbolos de poder e inocência.

Na cena seguinte, os quatro integrantes da família estão jantando: pai, mãe, Mafalda e Guile. Sabe-se que é o momento do jantar porque acima da mesa há uma luminária que os ilumina e na parte superior à luminária, onde a luz não ilumina, há uma faixa em tom preto indicando que não há luz natural do Sol, apenas a da luminária. Os lugares que as personagens ocupam representam os lugares sociais do homem e da mulher, pois o pai está sentado na extremidade da mesa, lugar convencionado pela sociedade como sendo do chefe da família.

Mafalda, que está sentada à esquerda de seu pai, o lado que simboliza o combate às tradições, aos modelos impostos. O pequeno Guile ocupa a outra extremidade da mesa. Portanto, ele fica em oposição a seu pai demonstrando também um conflito de ideias gerado por não entender o que seu pai havia falado sobre as férias.

A terceira cena, quarto quadrinho, possui em comum com a cena anterior a presença dos quatro membros da família. Essa cena mostra dois espaços da casa, o quarto das crianças e o banheiro. No quarto, está a mãe colocando o filho para dormir. O quinto quadrinho inicia a última cena. Como descrito, anteriormente, é um quadrinho preenchido com a cor preta que indica a saída da mãe do quarto e que a luz foi apagada. Nesse quadrinho, está implícito o conflito que o menino vivenciava diante do que o pai falou no início da tira.

A ausência de texto verbal não significa ausência de sentido e de mensagem, pois está claro que é o tempo que a personagem ficou pensando até decidir perguntar para a irmã: “Mafadinha, do que a zente tá cansado?”. Essa pergunta confirma a incomunicabilidade existente entre os pais, representantes do universo adulto, e os filhos, representantes do universo infantil. Guile, ao perguntar do que eles estão cansados, retoma a temática da conversa que teve com o pai e demonstra que não havia entendido o que ele dissera e, diante do espanto da pergunta, o menino preferiu se calar durante à noite e somente perguntar para a irmã.

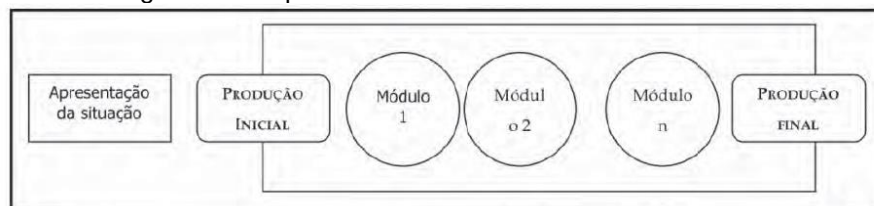
A Mafalda não tem fala nessa tira, porém ela está presente por meio dos questionamentos feitos pelo irmão, tanto como um sujeito que participa e influencia a o posicionamento do outro, como alguém capaz de entender as indagações que requerem maior reflexão e sensibilidade, pois pergunta de criança não é qualquer um que consegue responder.

É nesse embate de discursos, ideologias, de desconstrução e reconstrução de paradigmas que a reflexão e as mudanças acontecem. Levar o gênero discursivo tira é proporcionar aos alunos e ao professor o reconhecimento de ideias tão recorrentes no cotidiano, formadoras do indivíduo que o faz acreditar que o mundo é assim, sempre foi e sempre será assim. O uso desse gênero em sala de aula suscita a reflexão de vários temas sociais.

Após as análises e, tomando como parâmetro o caráter profissional deste mestrado, faz-se necessário apresentar um procedimento didático para esses gêneros.

O procedimento escolhido é a Sequência Didática (SD), descrita e divulgada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores (2004) a definem como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (apud MASCANHI, 2013), cuja estrutura de base está representada no esquema abaixo e, em seguida, explicado resumidamente.

Figura 37: Esquema da estrutura de base da SD



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004, p.97 apud MASCANHI, 2013, p.59)

A **apresentação da situação** é a primeira etapa da SD, a qual tem como objetivo apresentar o “projeto de comunicação” a ser executado durante a sequência didática e que será concretizado na última etapa desse procedimento. É nessa apresentação que os alunos conhecerão a “tarefa de expressão oral ou escrita” definida com base em um problema de comunicação existente na turma, por isso deverá ser apresentada uma situação real de comunicação, ou que se aproxime o máximo possível do uso real do texto. Na etapa seguinte, **produção inicial**, solicita-se do aluno uma primeira produção que servirá de instrumento para verificação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero. Nos **módulos**, são propostas atividades que visam trabalhar com os elementos do gênero e com os problemas identificados na produção inicial. (MASCANHI, 2013).

Dessa maneira, é possível e esperado que, após a produção inicial da turma, o professor observe a necessidade de adaptar os módulos sugeridos nesta pesquisa, pois o que regula e orienta a elaboração dos módulos é o diagnóstico obtido por meio da produção inicial e o gênero a ser trabalhado. A seguir, sugere-se uma sequência didática.

Proposta de encaminhamento

Sequência Didática: Introdução aos elementos dos gêneros tira e HQ

Ano: 6º ano do Ensino Fundamental II

Tempo previsto: 15 aulas

Objetivos:

- Definir o gênero tira a partir das características observadas pelos alunos;
- Analisar a relação existente entre as linguagens verbal e não verbal presentes na tira;
- Inferir relações de tempo: passado, presente e futuro;
- Descrever a tira a partir do texto não verbal;
- Identificar as personagens que pertencem à tira da Mafalda;
- Identificar em gibis e/ou jornais os elementos dos gêneros, recortá-los e colá-los no caderno;
- Identificar tempo e espaço das narrativas na HQ e na tira;
- Participar das leituras de gibis;
- Recontar a história lida para os colegas;
- Ler histórias em quadrinhos e/ou tiras para os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I;
- Organizar uma gibiteca na escola para uso dos alunos.

Conteúdos: Elementos dos gêneros HQ e tira: personagens, espaço, tempo, tipos de balão, linguagem informal, sinais de pontuação, onomatopeia, interjeição, diferença entre HQ e tira.

Estratégias: Leitura de texto verbal e não verbal, leitura individual e em grupo, atividades de identificação dos elementos, atividades escritas.

Recursos: Cópias de tiras, cópias dos personagens da Mafalda, lápis de cor, gibis para serem recortados, tesoura, cola, multimídia (projektor), cartolina, almanaques e tiras da Mafalda.

Avaliação: Avaliação diagnóstica por meio da produção inicial. Avaliação formativa e somativa por meio das atividades desenvolvidas.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (1 aula)¹³

¹³ Duas semanas antes de dar início à sequência didática, recomenda-se disponibilizar diversos gibis, almanaques, tiras publicadas em jornais e proporcionar a leitura desses textos dez minutos antes de encerrar a aula. Após esse trabalho, propõe-se reservar esse momento final de todas as aulas para a leitura de diversos gêneros discursivos.

Neste momento, o professor conversará com seus alunos sobre a importância da leitura na vida das pessoas e a necessidade dessa ser incentivada desde muito cedo em nossas vidas. A partir disso, será exposto aos alunos o problema de comunicação existente na escola, o qual consiste em um baixo nível de leitura por parte dos alunos e falta de livros adequados para as crianças menores. Para resolução desse problema, será proposto aos alunos a organização de uma gibiteca na escola. Eles deverão, juntamente com o professor, arrecadar gibis com conhecidos, com comunidade escolar, em sebos, em bancas. Juntamente com a organização dessa gibiteca, os professor explicará que os alunos ficarão responsáveis por realizar leitura de tiras da Mafalda para os alunos dos 1º e 2º anos. Para isso, precisarão aprender os elementos dos gêneros HQ e tira.

PRODUÇÃO INICIAL (2 aulas)

Para iniciar o trabalho de leitura com o gênero, será projetado um *slide* com a tira da Mafalda analisada anteriormente.

Figura 38: *Slide* da tira da Mafalda



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p.101)

Nesse primeiro momento, os alunos farão a leitura sem um questionário para direcionar a leitura. Os alunos comentarão sobre a leitura deles e deverão comprovar

com elementos do texto o que estão afirmando sobre a tira. O professor, como escriba, anotará as observações dos alunos. Essa produção inicial será investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero e sobre as personagens da tira da Mafalda. Será, portanto, uma produção inicial com foco na leitura do gênero.

MÓDULO 1: Apresentação das personagens (2 aulas)

Apresentar aos alunos, por meio de *slides*, os personagens¹⁴ que participam da tira da Mafalda. Explicar suas características e a importância de conhecê-las para realizar a leitura da tira. Nesse módulo, o professor deverá apresentar, também, as diferentes expressões de um personagem e ressaltar que essas expressões devem ser lidas durante a leitura.

Como atividade, os alunos deverão recortar os personagens de tiras que o professor disponibilizará, em seguida, deverão colar no caderno nomeando cada personagem. Os alunos também farão recortes e colagens de diferentes expressões dos personagens, escrevendo uma legenda para cada expressão encontrada.

MÓDULO 2: Tempo e espaço nos quadrinhos (1 aula)

O professor deverá explicar aos alunos que os elementos narrativos tempo e espaço são percebidos por meio das imagens. Dessa maneira, o professor irá novamente expor a tira da Mafalda e, agora, já conhecendo os personagens, os alunos irão identificar o tempo e espaço da narrativa. Para essa identificação, o professor poderá se orientar pela análise realizada anteriormente desses elementos para conduzir a leitura de seus alunos.

É importante que o professor trabalhe, nessa atividade de leitura, o espaço e o momento anteriores à chegada do pai da Mafalda em sua casa para que o aluno faça inferência de onde o pai está vindo e do tempo que esteve fora de sua casa. O aluno precisa perceber que a tira representa um momento da rotina do pai.

¹⁴ Material disponível em <<http://www.mafalda.net/index.php/PT/os-protagonistas>>. Acesso em: 20 jun 2017.

MÓDULO 3: Tipos de balão (2 aulas)

Nesse módulo, o professor explicará os diferentes tipos de balão e suas funções comunicativas. Poderá, para isso, utilizar o material apresentado nesta pesquisa e/ou algum outro material que tiver a disposição.

Como atividade, os alunos confeccionarão um cartaz com os diferentes tipos de balão. O professor, também, poderá sugerir que nesse dia os alunos realizem uma “conversa silenciosa”, ou seja, em vez de falarem, os alunos deverão escrever para os colegas, mas colocando o diálogo dentro do balão. Assim, eles conversarão por meio da escrita.

MÓDULO 4: Linguagem informal e sinais de pontuação (2 aulas)

O objetivo deste módulo é trabalhar com a oralidade. Assim, o conceito de linguagem informal e a pontuação não devem ser passados como regras, mas sim como características da linguagem dos quadrinhos, por isso esse conteúdo deve ser direcionado ao gênero que está sendo trabalhado, buscando mais pela identificação desses elementos e sua função para a narrativa.

Dessa maneira, a pontuação pode ser trabalhada focando a entonação e a produção de sentido. Como atividade, sugere-se entregar piadas sem pontuação para os alunos. Em seguida, pedir para um aluno ler em voz alta uma piada sem pontuação. O professor, também, poderá realizar algumas leituras para que o aluno perceba a falta de ritmo e de sentido. Após essas leituras, pedir para que um aluno experimente ler a piada, pontuando-a oralmente. Depois das leituras, os alunos deverão reescrever as piadas colocando as pontuações adequadas.

Em relação à linguagem informal, o professor deverá fazer essa aproximação com a oralidade e com a aproximação do conteúdo temático dos gêneros HQ e tira com os aspectos do cotidiano. Para isso, encerrar a aula com uma nova leitura da tira da Mafalda, focando a linguagem informal utilizada nela.

MÓDULO 5: Onomatopeia e interjeição (3 aulas)

Neste módulo, o professor trabalhará com o conceito de onomatopeia e interjeição. Para o primeiro conteúdo, poderá utilizar o material disponível nesta

pesquisa; para o segundo, deverá utilizar uma gramática. Após a explicação, como atividade de identificação e para fixação do conteúdo, os alunos deverão recortar e colar exemplos de onomatopeia e interjeição.

Para encerrar o conteúdo, o professor poderá desenvolver uma atividade lúdica com os alunos. O nome da atividade é “barulhos no banheiro¹⁵”: “procure imaginar o maior número possível de ruídos ou barulhos que possam ocorrer em um banheiro. Escreva o barulho, se preferir, mas não esqueça de dizer o que sua escrita representa.” Antes os alunos, divididos em pequenos grupos, deverão imitar o barulho com a boca para que seus colegas adivinhem que som está sendo imitado.

MÓDULO 6: Diferença entre HQ e tira (2 aulas)

Neste último módulo, o professor organizará o material que foi sendo arrecadado desde o início da sequência didática. Em seguida, enfatizará a diferença entre o gênero HQ e o gênero tira, que consiste, sobretudo, em ser a HQ uma narrativa mais longa que a tira.

O professor organizará pequenos grupos e distribuirá para os alunos tiras e almanaques da Mafalda, principalmente as tiras com temas sobre a escola, família, TV. Deixará que os alunos realizem as leituras de algumas tiras e escolham as cinco que mais gostaram. Essas serão as tiras que eles deverão ler para os alunos de 1º e 2º anos.

PRODUÇÃO FINAL

O professor deverá encaminhar, em uma data combinada com os professores do 1º e 2º anos, quatro alunos para ler as tiras. Os alunos menores serão organizados em pequenos grupos e cada aluno maior ficará responsável para ler para um grupo. Na semana seguinte, outros quatro alunos irão na sala para ler mais um pouco para os alunos, assim, até que todos os alunos maiores tenham contribuído para a leitura dos menores.

¹⁵ VIRGOLIM, A. M. R. **Toc, toc... plim, plim!**: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Papirus, 1999.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o contexto brasileiro no qual a leitura e a escrita têm grande importância porque determinam as relações de poder que excluem os que não dominam o código, a escola assume o grande desafio de não só alfabetizar, como também letrar todos os indivíduos. Esse desafio se tornou mais complexo em virtude das transformações sociais decorrentes de avanços tecnológicos e de outros recursos que foram incorporados à escrita. Por isso, é preciso que se conceba, neste ambiente, uma perspectiva de leitura que supere a concepção de que essa habilidade é “dom” que cada indivíduo desenvolve naturalmente.

Logo, o sistema educacional deve repensar as estratégias que privilegia no trabalho cotidiano com leitura, optando por práticas que favoreçam o letramento dos alunos. Essa visão passa pelo reconhecimento de que dentro de suas subjetividades, todos os indivíduos são aptos para aprendizagem e para desenvolver essa habilidade durante a vida escolar. Os gêneros textuais provêm subsídios para que o aluno tenha acesso à diversidade de leituras, o que contribui para a formação de um sujeito letrado e crítico.

Diante disso, tem-se na linguagem atrativa da HQ e da tira aliada ao fácil acesso e disponibilidade desse meio de comunicação uma ferramenta útil para que os educandos desenvolvam estratégias de leitura. Por meio desses gêneros, os alunos podem observar os vários estilos e recursos verbais e não verbais possíveis nas construções dos discursos. Além disso, a própria liberdade linguística verbal permitida para esse gênero favorece interpretações mais espontâneas e por isso, muitas vezes, mais autoral e criativa, valorizando, portanto, a voz discursiva do sujeito leitor.

Quanto ao trabalho com os gêneros textuais tira e HQ proposto pelo livro didático, as análises comprovaram o que pesquisas vêm mostrando: a principal função que a HQ e a tira possuem no livro didático é para o ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais. A gramática é um dos eixos da língua que deve ser objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, entretanto, não cabe a esta pesquisa avaliar a questão gramatical das atividades propostas, mas sim sinalizar que para contemplar o letramento e a eficácia dos gêneros multimodais é necessário que

a gramática descritiva não seja priorizada nas atividades como os gêneros tira e HQ, para que seja explorada a leitura multimodal.

Em relação à leitura de textos multimodal, o que se verificou é que as atividades que melhor atendem a essa leitura são as que pertencem à seção *Produção de texto*, sendo essas atividades realizadas a partir do gênero tira somente na Unidade 2, pois ela abarca o gênero textual história em quadrinhos. Observou-se, portanto, que mesmo a multimodalidade definindo-se como uma característica que compõe diversos gêneros textuais que compõem o livro didático, a prática da leitura multimodal por meio dos gêneros tira e HQ não está presente, de maneira sistematizada, nas principais atividades de leitura propostas pelo livro didático.

As atividades desenvolvidas a partir da tira ou da história em quadrinhos não exploraram o contexto de produção e circulação dos gêneros. Foram atividades que privilegiaram perguntas objetivas e subjetivas. Ora se perguntou “o que..” e “por que...”, ora se perguntou “para você...” e “na sua opinião...” que pouco colaboram com a leitura multimodal e a compreensão do enunciado.

Em relação à proposta do Currículo Comum, verificou-se que, ainda que elabore considerações sobre o ensino-aprendizagem por meio do gênero textual, não o faz de maneira contextualizada, pois apenas fundamenta o uso de gêneros textuais com base no PCN, mas não estabelece uma reflexão sobre como esse uso pode se viabilizar nas unidades escolares do município. Não há no Currículo, especificamente na parte de língua portuguesa, uma ressignificação da proposta do PCN para a realidade municipal.

O trabalho com os gêneros multimodais não é mencionado no Currículo Comum, como se averiguou nas leituras de referência para a escrita do Currículo, não há obras e autores que tratam desse assunto. Portanto, há uma lacuna no documento oficial do município em relação aos gêneros multimodais, sendo mencionados somente no conteúdo oferecido para os anos escolares, de maneira desvinculada aos demais conteúdos sugeridos.

Ao se refletir a respeito da contribuição das leituras de HQ para a aquisição e elevação de processos leitores nos alunos, seria ingênuo desconsiderar as possibilidades cognitivas oriundas de tarefas leitoras, aparentemente simples, mas que examinadas mais acuradamente se percebem extremamente complexas, como é o caso das inferências imprescindíveis ao preenchimento das lacunas para compreensão da sequência narrativa, o relacionamento entre verbal e não verbal e

até a formação crítica e cidadã que se apresenta em valores ideológicos presentes neste tipo de gênero textual.

Para finalizar, vale ressaltar o valor inegável da leitura dos gêneros tira e HQ como processo cognitivo e social, que contribui na formação leitora do aluno, proporcionando-o caminhos para uma leitura ativa e responsiva necessária para viver em sociedade.

Referências

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional**: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. 2016. Disponível em: < http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 23 jun 2017.
- AGUIAR, V. T. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ALVES, J.M. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.21, n.3, 2001. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAGNIN, A. L. **Os Quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.
- CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. A. C. **Português**: Linguagens 6º ano. 7 ed. São Paulo: Saraiva Livres Editores, 2012.
- _____. Manual do Professor. In: CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. A. C. **Português**: Linguagens 6º ano. 7 ed. São Paulo: Saraiva Livres Editores, 2012.
- CIRNE, M. **A explosão criativa dos quadrinhos**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1972.
- CORREA, J. **El lenguaje del cómic**: el cómic invitado a la biblioteca pública. 21 ed. CERLALC, Bogotá, 2010.
- DIONÍSIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. Trad. Luís Carlos Borges. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERRETTI-SOARES, V. A. de S. A Concepção Dialógica da Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa: uma reflexão a partir de relatos de professores da Rede

Municipal de Blumenau/SC. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1998.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 252p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1997.

GONÇALVES, J. de. C. **Humor com dissabor**: uma análise das tiras da Mafalda no contexto escolar. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126524/000840949.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em nov 2016.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514/15593>>. Acesso em: 05 nov 2015.

IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994. (Coleção desafios).

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da linguagem. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.

KOCH, IV; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LÓPEZ, F. Z. Introducción: la comicteca para la biblioteca pública. In: **El lenguaje del cómic**: el cómic invitado a la biblioteca pública. El cómic invitado a la biblioteca pública. 21. ed. CERLALC, Bogotá, 2010. p. X a XV, p. 160.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas.

MARCONI, M. M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração de análise e interpretação de dados. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASCANHI, I. W. **Análise de sequências didáticas de gêneros direcionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna no ensino fundamental**: aportes do

interacionismo sociodiscursivo. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2013.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MICARELLO, H. A.; MAGALHÃES, T. G. Letramento, linguagem e escola. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, 9 (2): 150-163, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19321/15605>>. Acesso em: 11 jan 2016.

PAES de BARROS, C. G. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 1. sem. 2009.

PAES de BARROS, C. G.; COSTA, E. P. M. da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso** [online], vol.7, n.2, p.38-56, 2012.

PHLLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

QUEIROZ, R. C. A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual. **CINFORM-Encontro Nacional de Ciência da Informação IV**. Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/trabalhos.htm> Acesso em: 20 maio 2016.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p.65-85.

PINTO, J. F. **O Gênero tira em materiais didáticos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135969/000854909.pdf?sequence=1>> Acesso em nov 2016.

RIBEIRO, A. E. et al. (orgs.). **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, (Coleção Estratégias de Ensino, 13), 128 p.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

_____. R. **Alfabetização e Letramentos Múltiplos: como alfabetizar letrando**. Língua Portuguesa: ensino fundamental / Coord. Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 200 p. il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19). Disponível em:

<http://www.academia.edu/1387803/Alfabetizacao_e_letramentos_multiplos_como_a_lfabetizar_letrando>. Acesso em: 18 abr. 2016.

ROTTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e em escrita. In: **Linguagem e ensino**. 1999. V. 2 (2). p. 145-160.

VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. **Data Grama Zero**, v.6, n.2, 2005. Disponível em: <<http://www.datagramazero.org.br>>. Acesso em: 06 mai 2016.

_____. O uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p.07-29.

_____. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p.31-64.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZACHARIAS, V. R. de C. **Letramento Digital**: desafios e possibilidades para o ensino. Belo Horizonte, 2016 (no prelo).