UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ALEX MARCELO DA SILVA ARAÚJO

OS QUADRINHOS VÃO À ESCOLA: a produção de significados multimodais em HQs no 9º ano do ensino fundamental a partir do letramento visual

Nazaré da Mata
2024

ALEX MARCELO DA SILVA ARAÚJO

OS QUADRINHOS VÃO À ESCOLA: a produção de significados multimodais em HQs no 9º ano do ensino fundamental a partir do letramento visual

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

Nazaré da Mata

2024

Alex Marcelo da Silva Araújo

OS QUADRINHOS VÃO À ESCOLA: a produção de significados multimodais em HQs no 9º ano do ensino fundamental a partir do letramento visual

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 26/03/2024

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA DO ROSARIO DA SILVA ALBUQUERQUE B
Data: 26/03/2024 17:23:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva A. Barbosa (UPE/*Campus* Mata Norte)
Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LEDO
Data: 27/03/2024 08:04:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE)
Examinadora Interna

gov.br Documento assinado digitalmente
FABIOLA APARECIDA SARTIN DUTRA PARREIRA
Data: 27/03/2024 09:17:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Profa. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (UFCAT)
Examinador Externo

Nazaré da Mata- PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

A663q Araújo, Alex Marcelo da Silva

Os quadrinhos vão à escola: a produção de significados multimodais em HQs no 9º do ensino fundamental a partir do letramento visual / Alex Marcelo da Silva Araújo – Nazaré da Mata, 2024.

183p. : il.

Orientador: Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

1. HQ na sala de aula. 2. Ciclo de ensino e aprendizagem. 3. Layout, enquadramento e foco. 4. Letramento visual. 5. Ensino de leitura e produção multimodal. I. Barbosa, Maria do Rosário da Silva Albuquerque (orient.). II. Título.

CDD 418.4071

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas; também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! (...) O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

João Guimarães Rosa

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida.

A minha mãe, pelo apoio incondicional de sempre, por ser tão presente, compreensiva e amorosa.

À Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa, pelas orientações, pelas oportunidades, por ser tão humana e bondosa e por todos os ensinamentos que contribuíram não apenas para o meu crescimento acadêmico, mas também profissional e pessoal.

A todos os professores do PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, por terem fortalecido meus conhecimentos e ajudado a me consolidar enquanto profissional ético e responsável.

Às professoras que compuseram a banca, Profa. Dra. Amanda Lêdo e Prof. Dra. Fabíola Sartin Dutra, pelo olhar criterioso e respeitoso sobre meu trabalho.

Aos alunos do 9º ano que aceitaram participar da pesquisa, por terem feito com que todo este trabalho pudesse se concretizar.

Aos grandes amigos que fiz no mestrado e que levarei para a vida toda, em especial Marcikele, Alessandra, Edvaldo, Luciene e Ana Paula, agradeço por nossa amizade repleta de carinho, companheirismo, reciprocidade, empatia e respeito, pelas parcerias nos trabalhos e nas viagens e pelos diálogos e compartilhamento das alegrias e angústias vivenciadas ao longo dessa trajetória. Nossa amizade foi um encontro que já estava predestinado a acontecer.

À Capes e à ProEB, por todo incentivo à formação continuada dos docentes da rede pública de ensino.

Muitíssimo obrigado a todos que contribuíram, ajudaram e se fizeram presentes, direta ou indiretamente, nessa longa caminhada do mestrado.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar como são construídos os significados multimodais em histórias em quadrinhos produzidas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental contemplados num projeto de leitura e de escrita e sua relação com o Letramento Visual. Para tanto, propomo-nos a analisar a construção do gênero HQ como narrativa verbo-visual e sua relação com as etapas do referido gênero e temáticas sociais discutidas em sala de aula, bem como a verificar a composição do espaço visual das narrativas produzidas pelos discentes, considerando a integração intermodal, o foco e o enquadramento. Dessa forma, o presente trabalho apresenta-se em caráter qualitativo, de natureza aplicada, objetivo interpretativo e procedimento interventivo, caracterizando-se ainda por adotar o letramento australiano do programa Ler para Aprender, denominado *Ciclo de Ensino e Aprendizagem* (ROSE; MARTIN, 2012). Em relação ao *corpus*, este é constituído por *corpus I* e *corpus II*, sendo o primeiro o conjunto de doze HQs produzidas pelos estudantes no início da experiência didática e o segundo o conjunto de doze HQs produzidas pelos mesmos alunos nas etapas finais do projeto de letramento. Como arcabouço teórico, consideramos Kress e van Leeuwen (2006, 2021), Maroun (2007), Novellino (2007), Vieira (2015), Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012), quanto aos estudos da multimodalidade e dos multiletramentos na sala de aula; Wileman (1993), Heinich *et al*. (1999) e Stokes (2002) e suas considerações sobre o letramento visual; Painter, Martin e Unsworth (2012) no que diz respeito aos sistemas de produção de significados verbo-visuais; Cagnin (1975), Santos e Vergueiro (2012), Ramos (2019) e Costin (2019), no que concerne aos estudos sobre o gênero história em quadrinhos; entre outros. Os resultados apontam claramente que o desconhecimento por parte de muitos alunos acerca dos sistemas de significados verbo-visuais (*layout*, *enquadramento* e *foco*) desfavoreceram, em certa medida, a composição do espaço visual das HQs produzidas (análise do *corpus I*). Em contrapartida, houve uma evolução significativa nas produções multimodais dos estudantes ao final da experiência didática vivenciada com o projeto de letramento, a partir do estudo sistematizado do gênero HQ por meio das oficinas com atividades diversificadas com ênfase no estudo dos sistemas de significados verbo-visuais (análise do *corpus II*). Logo, fica nítida a necessidade de se considerar os aspectos da composição do espaço visual nas aulas de Língua Portuguesa para se abordar textos em perspectivas multimodais, visando contribuir para a melhora da proficiência em leitura e produção textual dos alunos, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas relacionadas ao letramento visual.

Palavras-chave: HQ na sala de aula; Ciclo de ensino e aprendizagem; *Layout*, enquadramento e foco; Letramento visual; Ensino de leitura e produção multimodal.

ABSTRACT

This research aims to investigate how multimodal meanings are constructed in comics produced by students of 9th grade of middle school involved in a reading and writing project and their relationship with Visual Literacy. To this end, we propose to analyze the construction of the comics genre as a verbal-visual narrative and its relationship with the stages of that genre and social themes discussed in the classroom, as well as to verify the composition of the visual space of the narratives produced by the students, considering intermodal integration, focus and framework. Therefore, the present work is carried out in a qualitative character, applied nature, with an interpretative objective and an interventional procedure, characterized by adopting the Australian literacy of the *Read to Learn* program, called the *Teaching and Learning Cycle* (ROSE; MARTIN, 2012). Regarding the *corpus*, it is made up of *corpus I* and *corpus II*, the first being the set of twelve comics produced by students at the beginning of the didatic experience and the second being the set of twelve comics produced by the same students in the final stages of the literacy project. As a theoretical framework, we consider Kress and van Leeuwen (2006, 2021), Maroun (2007), Novellino (2007), Vieira (2015), Rojo (2009) and Rojo and Moura (2012), regarding studies of multimodality and multiliteracies in the classroom; Wileman (1993), Heinich *et al.* (1999) and Stokes (2002) and their considerations on visual literacy; Painter, Martin and Unsworth (2012) with regard to verbal-visual meaning production systems; Cagnin (1975), Santos and Vergueiro (2012), Ramos (2019) and Costin (2019), regarding studies on the comics genre; among others. The results clearly indicate that the lack of knowledge on the part of many students about the verbal-visual meaning systems (layout, framing and focus) disadvantaged, to a certain extent, the composition of the visual space of the comics produced (*corpus I* analysis). On the other hand, there was a significant evolution in the students' multimodal productions at the end of the didactic experience with the literacy project, based on the systematized study of the comics genre through workshops with diversified activities with an emphasis on the study of verbal-visual meaning systems (*corpus II* analysis). Therefore, there is a clear need to consider aspects of the composition of visual space in Portuguese language classes to approach texts from multimodal perspectives, aiming to contribute to improving students' reading proficiency and textual production, especially with regard to development of linguistic and communicative skills related to visual literacy.

Keywords: Comis in classrrom; Teaching and learning cycle; Layout, framing and focus; Visual literacy; Teaching reading and multimodal production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema de integração intermodal.....38
Figura 2 – Integração intermodal em HQ.....38
Figura 3 – Opções de estruturação textual para o *layout* complementar.....42
Figura 4 – Opções de estruturação textual para o *layout* integrado.....45
Figura 5 – Opções de enquadramento de imagens.....48
Figura 6 – Opções de focalização.....51
Figura 7 – Tipos de balões.....59
Figura 8 – Texto não integrado à ilustração (*layout* complementar).....59
Figura 9 – Texto integrado à ilustração (*layout* integrado).....60
Figura 10 – Ritmo lento.....61
Figura 11 – Ritmo acelerado.....61
Figura 12 – *Timing* em HQs de aventura.....61
Figura 13 – *Timing* em HQs de humor.....62
Figura 14 – Letreiramento sugerindo clima emocional.....62
Figura 15 – Letreiramento representando som.....63
Figura 16 – Fonte da letra atrelada ao caráter do personagem.....63
Figura 17 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa Ler para Aprender.....71
Figura 18 – Adaptação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem.....76
Figura 19 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem adaptado ao projeto *Quadrinhos em Ação*.....83
Figura 20 – Quadrinhos de Otto & Heitor.....90
Figura 21 – Respostas de P1, P2 e P3 para a questão 3 (Atividade 1).....91
Figura 22 – Quadrinhos da Turma da Mônica.....92
Figura 23 – Respostas de P1 para as questões 8 e 11 (Atividade 1).....93
Figura 24 – HQ do Armandinho.....94
Figura 25 – Afinal, somos todos iguais?.....98
Figura 26 – Respostas de P4 para as questões 2, 3, 4 e 5 (Atividade 3).....99
Figura 27 – Resposta de P4 para a questão 7 (Atividade 3).....100
Figura 28 – HQ *André em Coisas Estranhas* 101
Figura 29 – Respostas de P4 e P5 para a questão 6 (Atividade 4).....102
Figura 30 – Respostas de P4 e P5 para a questão 7 (Atividade 4).....102
Figura 31 – Respostas de P4 e P5 para a questão 8 (Atividade 4).....103
Figura 32 – *Storyboard*.....105

Figura 33 – HQ Maria – página 1.....106
Figura 34 – HQ Maria – página 2.....106
Figura 35 – HQ Maria – página 3.....106
Figura 36 – HQ Maria – página 4.....106
Figura 37 – HQ Maria – página 5.....107
Figura 38 – HQ Maria – página 6.....107
Figura 39 – HQ Maria – página 7.....107
Figura 40 – HQ Maria – página 8.....107
Figura 41 – HQ Maria – página 9.....108
Figura 42 – Resposta de P6 para a questão 6 (Atividade 5).....110
Figura 43 – Atividade 6.....112
Figura 44 – Respostas de P4 para as questões 4, 5 e 6 (Atividade 6).....113
Figura 45 – Primeira produção de P2 (página 1).....117
Figura 46 – Primeira produção de P2 (página 2).....118
Figura 47 – Primeira produção de P2 (página 3).....119
Figura 48 – Primeira produção de P2 (página 4).....120
Figura 49 – Primeira produção de P3.....123
Figura 50 – Primeira produção de P4 (página 1) 126
Figura 51 – Primeira produção de P4 (página 2) 127
Figura 52 – Primeira produção de P4 (página 3) 128
Figura 53 – Primeira produção de P4 (página 4) 129
Figura 54 – Primeira produção de P4 (página 5) 130
Figura 55 – Primeira produção de P4 (página 6) 131
Figura 56 – Primeira produção de P4 (página 7) 132
Figura 57 – Primeira produção de P4 (página 8) 133
Figura 58 – Primeira produção de P4 (página 9) 134
Figura 59 – Primeira produção de P4 (página 10) 135
Figura 60 – Enquadramento do tipo *imagem livre* no texto de P4.....138
Figura 61 – Enquadramento do tipo [*vinculado: refocalizado*] no texto de P4.....138
Figura 62 – Enquadramento do tipo [*vinculado: quebrado*] no texto de P4.....139
Figura 63 – Grupo focal do tipo [*centrado: simples*] no texto de P4.....140
Figura 64 – Grupo focal do tipo [*centrifocal: polarizado: desequilibrado*] no texto de P4...141
Figura 65 – Última produção de P2 (página 1).....144
Figura 66 – Última produção de P2 (página 2).....145

Figura 67 – Última produção de P2 (página 3).....146
Figura 68 – Última produção de P2 (página 4).....147
Figura 69 – Última produção de P2 (página 5).....148
Figura 70 – Última produção de P2 (página 6).....149
Figura 71 – Enquadramento do tipo [*vinculado: refocalizado*] no texto de P2.....150
Figura 72 – Enquadramento em primeiro plano no texto de P2.....151
Figura 73 – Última produção de P3 (página 1).....152
Figura 74 – Última produção de P3 (página 2).....153
Figura 75 – Última produção de P3 (página 3).....153
Figura 76 – Relações interpessoais entre as personagens no texto de P3.....155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Onomatopeias.....64
Quadro 2 – Categorias de análise.....80
Quadro 3 – Padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais na composição do espaço visual de textos.....81
Quadro 4 – Projeto de letramento "Quadrinhos em ação".....84
Quadro 5 – Classificação dos textos produzidos pelos estudantes nos padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais (*corpus I*) 116
Quadro 6 – Comparação dos padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais entre a primeira produção dos estudantes e a última (corpus I e II) 143

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEA – Ciclo de Ensino e Aprendizagem

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

HQ – História em Quadrinho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15

CAPÍTULO I.....21
CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO MULTIMODAL NA SALA DE AULA.....21
1.1 Multimodalidade: novos e múltiplos caminhos para produção de significados.....25
1.2 Multimodalidade e Multiletramentos: multiplicando olhares sobre as práticas sociais de linguagem.....29
1.3 Letramento visual.....31

CAPÍTULO II.....36
A COMPOSIÇÃO DO ESPAÇO VISUAL DE TEXTOS MULTIMODAIS.....36
2.1. Integração intermodal.....37
2.1.1 *Layout* complementar.....39
2.1.2 *Layout* integrado.....42
2.2 Enquadramento.....45
2.3 Foco.....48
2.3.1 Grupo centrifocal: centrado.....49
2.3.2 Grupo centrifocal: polarizado.....49

CAPÍTULO III.....52
O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....52
3.1 Breve histórico das histórias em quadrinhos.....53
3.2 Os quadrinhos vão à escola: o uso das HQs na sala de aula.....55
3.3 A linguagem das histórias em quadrinhos e seus elementos.....57
3.3.1 Balão.....58
3.3.2 Timing.....60
3.3.3 Letreiramento.....62
3.3.4 Personagens.....64
3.3.5 Texto.....65
3.3.6 Enquadramento.....66

CAPÍTULO IV.....68
A PEDAGOGIA DE GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY E O CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PROGRAMA DE LETRAMENTO LER PARA APRENDER
.....68

CAPÍTULO V.....75
METODOLOGIA DA PESQUISA E PROJETO DIDÁTICO PEDAGÓGICO.....75
5.1 Percurso metodológico.....75
5.2 Participantes da pesquisa.....78
5.3 *Lócus* da pesquisa.....78
5.4 *Corpus* da pesquisa.....79
5.5 Categorias de análise.....80
5.6 Aspectos éticos da pesquisa.....82
5.7 Quadrinhos em ação: uma proposta didático-pedagógica.....82

CAPÍTULO VI
OS QUADRINHOS VÃO À ESCOLA: DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA À ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....88
6.1 A vivência do projeto *Quadrinhos em Ação*.....88
6.1.1 Preparação para a leitura.....88
6.1.2 Construção conjunta.....104
6.1.3 Construção independente.....108
6.1.4 Leitura detalhada.....109
6.1.5 Reescrita conjunta.....111
6.1.6 Reescrita individual.....114
6.1.7 Culminância do projeto.....114
6.2 Análise dos textos e resultados obtidos.....115

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....158
REFERÊNCIAS.....162
APÊNDICES.....167

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação articula-se à linha de pesquisa "Estudos da Linguagem e Práticas Sociais"[1], do Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS) – Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Mata Norte – cuja área de concentração é Linguagens e Letramentos. Mediante essa proposta, esta pesquisa de caráter didático contempla reflexões teóricas a respeito da produção de significados multimodais em Histórias em Quadrinhos (HQs) com foco no letramento visual; e didáticas, por meio de atividades de produção textual no nono (9º) ano do ensino fundamental, dialogando com uma temática social: o Racismo[2]. Desse modo, possibilita reflexões a respeito da desigualdade racial num contexto de ensino público.

Essa discussão surgiu, sobretudo, devido ao avanço constante das tecnologias da comunicação e da informação que suscita à urgência de pensar em novas formas de planejar as aulas e de trabalhar o texto na escola, pois a presença da tecnologia encontra-se, cada vez mais, contundente no cotidiano do estudante com textos compostos por diversas modalidades semióticas e temáticas sociais, circulando nas mais diversas esferas socioculturais e meios de comunicação.

É, nesse contexto, que urge a necessidade de levantar questões didáticas voltadas à multimodalidade e aos multiletramentos na escola, haja vista que o trabalho com os textos multissemióticos, partindo da perspectiva de letramentos, é de extrema importância para desenvolver nos estudantes suas habilidades de comunicação com as diversas linguagens que circundam nossas práticas comunicativas, nos mais variados gêneros textuais que hoje se apresentam no mundo. Na sociedade imagética em que vivemos, faz-se necessário pensar o texto como um construto social e linguístico que é multimodal, multissemiótico e multicultural.

Neste estudo, considerarmos a língua como processo de interação social, perspectiva pela qual ela é vista como um fenômeno vivo, heterogêneo e dinâmico, que se concretiza na interação entre os falantes, os quais agem sobre a língua, com a língua e pela língua para construir significados. Nessa ordem, escolhemos para a proposição didática que

[1] Art. 3º O PROFLETRAS tem como área de concentração "Linguagens e Letramentos", com as seguintes linhas de atuação: I – Estudos da Linguagem e Práticas Sociais; II – Estudos Literários (Regimento do PROFLETRAS – 2021 - RESOLUÇÃO Nº 232/2021-CONSEPE, de 24 de agosto de 2021).

[2] Este estudo dialoga com a Lei 10.639/03, cujo objetivo é estabelecer mecanismos de mobilização política dos diversos grupos espalhados no Brasil. E atende à Portaria SEE/PE n.º 5745, de 14 de dezembro de 2023.

recomendamos aqui o gênero textual história em quadrinhos (HQs), uma vez que, além de ser um gênero que se materializa na profusão de modos semióticos que a linguagem oferece para a produção de sentidos, ele possibilita aos alunos construir conhecimentos a partir da reflexão crítica sobre temas sociais e da resolução de situações-problema, desenvolvendo habilidades de comunicação com as diversas linguagens que permeiam as práticas comunicativas.

Todavia, este estudo surgiu, também, da percepção de alguns obstáculos no caminho[3] para o trabalho efetivo com esse gênero textual na sala de aula, dentre os quais: (i) dificuldades em beneficiar a produção textual e a construção de saberes multimodais por meio do estudo do gênero HQ (devido às múltiplas linguagens e à comunicação híbrida na sociedade); (ii) realização de atividades de leitura de HQs com foco apenas em questões gramaticais e sem profundidade crítico-reflexiva acerca de temáticas sociais (verificadas principalmente em atividades no livro didático e em propostas didáticas da escola); além de (iii) dificuldades para viabilizar o letramento visual e crítico por meio da leitura e da produção de HQ na sala de aula, principalmente devido às lacunas existentes na formação do professor, em especial na formação continuada, uma vez que, quando há formações em rede, o foco geralmente recai sobre as avaliações externas em detrimento das questões voltadas para a multimodalidade e os multiletramentos. Nesse sentido, concordarmos com Almeida (2019, p. 46) quando diz que "testemunhamos uma carência didático-metodológica no que diz respeito ao preparo do professor para o ensino multimodal". Todos esses problemas verificados no cotidiano escolar desembocam na não efetivação de um ensino proficiente capaz de formar estudantes críticos e multiletrados.

Sendo assim, parece-nos que é de extrema urgência trazer uma discussão para o ensino de Língua Portuguesa centrada nos gêneros multimodais tão próximos dos alunos e dos professores da Escola Básica, a exemplo da história em quadrinhos (HQ), destacando a necessidade de incluir questões de multimodalidade e multiletramentos nos programas escolares e que tais concepções, de fato, se efetivem no dia a dia escolar, como prevista na BNCC.

Para atingir tais intenções, entendemos ser de suma importância um trabalho orgânico e sistematizado, que adote uma teoria pedagógica que subjaza o trabalho com a leitura e a produção de textos considerando as etapas de construção do gênero em estudo. Nesse universo, acreditamos que tal prática deva ser apoiada na Pedagogia de Gêneros, tomando como pressupostos as estratégias de ensino do Ciclo de Ensino e Aprendizagem do

[3] Advindas da prática pedagógica do pesquisador – Professor de Língua Portuguesa da rede municipal.

programa Ler para aprender (Rose; Martin, 2012), as quais propõem ferramentas para os professores integrarem o ensino de leitura e de escrita nos variados gêneros textuais previstos nos currículos escolares e nos diversos níveis de ensino.

Em adição, faz-se essencial levar em consideração os sistemas de produção de significados verbo-visuais proposto por Painter, Martin e Unsworth (2012) para que haja um estudo crítico e reflexivo do texto voltado para o desenvolvimento do letramento visual. Tal sistema diz respeito à análise da *integração intermodal*, do *foco* e do *enquadramento* encontrados nos textos verbo-visuais, a exemplo da HQ, os quais são fruto das escolhas do produtor do texto, situado em determinado contexto histórico, cultural e social, em favor do seu projeto de dizer. Quanto ao letramento visual, este visa impulsionar nos estudantes as habilidades de *ler*, *interpretar*, *compreender* e *comunicar* em prol da leitura crítica-reflexiva, buscando entender as intenções e significações em textos imagéticos (Stokes, 2002).

Partindo dessa discussão, e considerando a necessidade de levantar questões sobre multimodalidade e multiletramentos na escola e preparar os alunos para a complexa dinâmica imagética e verbo-visual do mundo em que vivemos, o presente estudo lança mão da seguinte problemática: como o gênero textual multimodal história em quadrinhos (HQ), visto a partir do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, pode contribuir para a construção de saberes multimodais e para a formação do leitor e do escritor crítico na escola?

Partimos da premissa de que o trabalho sistematizado por meio de um projeto de letramento com o gênero história em quadrinho (HQ), a partir de atividades diversificadas considerando as etapas de construção do gênero, com ênfase no estudo da composição do espaço visual e dos sistemas de produção de significados verbo-visuais pode sim contribuir para a melhora da proficiência em leitura e produção textual dos alunos, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas relacionadas ao letramento visual.

Nessa esteira, considerando o exposto até aqui, definimos como objetivo principal desta pesquisa: investigar como são construídos os significados em histórias em quadrinhos produzidas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental contemplados num projeto de leitura e de escrita e sua relação com o Letramento Visual. Para atingir tal expectativa de pesquisa, elencamos alguns objetivos específicos que ajudaram a traçar um percurso metodológico para este trabalho. Foram eles: (i) analisar a construção do gênero HQ como narrativa verbo-visual e sua relação com as etapas do referido gênero e temáticas sociais discutidas em sala de aula; (ii) verificar a composição do espaço visual das narrativas

produzidas, considerando a integração intermodal, o foco e o enquadramento; (iii) averiguar o uso do gênero HQ (enquanto narrativa verbo-imagética) para o letramento visual; (iv) desenvolver um projeto didático de leitura e de escrita que possibilite, numa perspectiva multimodal, a promoção do Letramento Visual.

Defendemos a importância de trabalhar o gênero história em quadrinhos na sala de aula, uma vez que, para Vergueiro e Ramos (2015), o uso de HQs tem gerado novos desafios aos professores e revelado uma urgência de se compreender melhor as múltiplas linguagens e os multiletramentos. Nesse contexto, a escolha do gênero textual história em quadrinhos dá-se pelo fato de se tratar de um gênero multimodal, o qual relaciona recursos verbais e não verbais na produção de sentidos, exigindo dos alunos estratégias de leitura e produção textual capazes de abarcar diferentes semioses e múltiplas fontes de linguagem. Com efeito, as HQs oferecem múltiplas possibilidades de aprendizagem, de produção textual e de desenvolvimento do senso crítico por meio da reflexão de questões sociais. Vale salientar também que a história em quadrinho atrai "leitores de todas as idades, pois, ao mesmo tempo que entretém, oportuniza o acesso ao conhecimento de forma lúdica, além de preparar para a leitura de outros gêneros textuais (Costin, 2019, p. 4).

Nesse universo, o gênero textual história em quadrinhos possibilita aos alunos construir conhecimentos a partir da reflexão crítica sobre temas sociais e da resolução de situações-problema, desenvolvendo habilidades de comunicação com as diversas linguagens que permeiam as práticas comunicativas. De acordo com Ramos (2019, p. 5), o uso dos quadrinhos "se faz presente nos diferentes meios de comunicação e expressão que permitem a qualquer um externar sentimentos, partilhar experiências, ampliar a visão de mundo, introduzindo-nos em verdadeiras crônicas da vida social e individual".

Ademais, tal gênero é previsto nos currículos e programas escolares do Ensino Fundamental e Médio, bem como em documentos oficiais da Educação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento defende que "o grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de HQs, [...] pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos" (Brasil, 2017, p. 76).

Em adição, também se observa a presença constante desse gênero textual nos livros didáticos, embora as atividades, em grande parte, estejam ainda voltadas unicamente para questões gramaticais. Em contraposição a isso, Costin (2019, p. 4) afirma que as HQs devem ser utilizadas "como estímulo à escrita, à análise e à construção de narrativas –, a junção da

palavra com o desenho pode auxiliar na compreensão de conteúdos que, de outra forma, permaneceriam abstratos".

Além disso, a leitura e a análise sistêmica do gênero HQ contemplam descritores do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os quais são exigidos pelo currículo escolar. Dentre os descritores contemplados pelo estudo do gênero textual história em quadrinho está o Descritor 11 (SAEPE) – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais. À guisa de exemplificação, as HQs marcaram presença em todas as provas do SAEPE aplicadas entre 2017 e 2021.

Para além do gênero textual, também é perceptível uma preocupação em relação ao trabalho com o letramento visual na escola. Segundo Petermann (2005, p. 2), "os elementos não-verbais estão tão presentes nos textos quanto os verbais e representam diferentes significações que, muitas vezes, os leitores são incapazes de interpretar". Assim sendo, Kress e van Leeuwen (2006) alegam a extrema necessidade de pensar em práticas de letramento visual e análise crítica de textos multimodais, visto que os textos imagéticos e verbo-imagéticos circundam perpetuamente a nossa vida social e as nossas atividades de comunicação. Para os autores, "não ser 'visualmente letrado' começará a atrair sanções sociais. 'Letramento visual' começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente no ambiente de trabalho"[4] (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 3).

Além disso, no que tange à relevância do estudo acerca dos sistemas de produção de significados verbo-visuais proposto por Painter, Martin e Unsworth (2012), cumpre salientar que as escolhas que os produtores de textos fazem sobre o *layout* textual, a integração intermodal, o foco, o enquadramento, o tamanho da moldura, as cores e o ângulo reverberam na produção dos sentidos do texto, na medida em que refletem valores sociais e interesses dos sujeitos envolvidos. Isso revela a importância de levar tais estudos para a sala de aula com o intuito de oferecer aos estudantes subsídios para que possam fazer uso efetivo da língua nas atividades de leitura e produção textual.

Nesse sentido, julgamos que o trabalho sistemático e efetivo com HQs, baseado na Pedagogia de Gêneros e nas estratégias de ensino propostas pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa Ler para aprender (Rose; Martin, 2012), enfatizando a dimensão multimodal presente na composição do espaço visual do gênero em questão, mais

[4] No original: "not being 'visually literate' will begin to attract social sanctions. 'Visual literacy' will begin to be a matter of survival, especially in the workplace". (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 3).

especificamente os sistemas de produção de significados verbo-visuais, é de suma importância para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e competências comunicativas de leitura e produção textual dos alunos.

Sendo assim, essa pesquisa se justifica pelo fato de buscar mostrar as contribuições que os estudos de Painter, Martin e Unsworth (2012) sobre os sistemas de produção de significações verbo-visuais (*integração intermodal*, *foco* e *enquadramento*) e a metodologia de ensino de gêneros baseada na Pedagogia de Gêneros podem trazer para o ensino de Língua Portuguesa, baseando-se no gênero textual história em quadrinhos. Com efeito, tal estudo encontra relevância social, acadêmica e pedagógica por proporcionar ao leitor a reflexão por meio de textos multimodais, fomentando novos formatos de leitura que atendam às demandas do mundo imagético e verbo-visual em que vivemos. Logo, portanto, esse trabalho procura estimular uma mediação desafiadora em prol da formação de leitores e escritores críticos e proficientes.

Vale salientar que esta pesquisa se encontra associada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, e está atrelada à seguinte linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais. Sabe-se que o PROFLETRAS é um programa de pós-graduação de extrema importância para a educação básica no Brasil, uma vez que sua missão é oportunizar um aprofundamento teórico-crítico e metodológico a professores de Língua Portuguesa que atuam com estudantes do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras, possibilitando uma formação continuada com excelência para mestres nos estudos da linguagem. Em vista disso, a missão do PROFLETRAS também se encontra fortemente atrelada à preocupação com os letramentos na escola, visando preparar estudantes para as práticas sociais de uso da língua.

Assim sendo, torna-se uma exigência (e também uma necessidade) que as pesquisas realizadas no âmbito do PROFLETRAS sejam de caráter interventivo, objetivando aproximar da escola os saberes acadêmicos essenciais para a realização de aulas, projetos e currículos voltados para os multiletramentos e transformar a realidade social e linguística das comunidades escolares inseridas no contexto das pesquisas.

Nesse sentido, quanto ao percurso metodológico, este trabalho tem abordagem qualitativa e método de análise interpretativo, pois busca interpretar e atribuir significados à questão presente neste estudo. Além disso, é de natureza aplicada, pois "objetiva gerar conhecimentos dirigidos à aplicação prática" (Silveira; Córdova, 2009, p. 35), com procedimentos da pesquisa-ação e da pesquisa participante. Caracteriza-se ainda por adotar

como método o letramento australiano do programa Ler para Aprender, denominado Ciclo de Ensino e Aprendizagem (Rose; Martin, 2012).

No que diz respeito aos participantes, estes são estudantes de uma turma de nono (9º) ano do ensino fundamental de uma escola púbica municipal. Em relação à proposta interventiva, a experiência didática com a leitura e a produção do gênero textual HQ foi vivenciada por meio do projeto "Quadrinhos em ação", o qual contemplou um ciclo de oficinas com uma adaptação das etapas e estratégias previstas pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa Ler para Aprender. O plano de trabalho da proposta interventiva está detalhado no capítulo sobre o percurso metodológico da pesquisa.

Para além das considerações iniciais e finais, este trabalho se organiza em seis capítulos. No capítulo 1, versamos sobre o conceito de multimodalidade e a Pedagogia dos Multiletramentos, objetivando apontar a importância de trabalhar com os alunos em sala de aula os textos nessas perspectivas teóricas. Já no capítulo 2, apresentamos uma discussão acerca da composição do espaço visual de textos multimodais a partir dos estudos de Painter, Martin e Unsworth (2012) sobre os sistemas de produção de significados verbo-visuais. Mais adiante, no capítulo 3, aprofundamo-nos na caracterização do gênero textual objeto deste estudo: história em quadrinhos. No capítulo 4, refletimos sobre a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney e apresentamos o Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa de Letramento Ler para aprender, o qual é adotado neste trabalho. No capítulo 5, detalhamos todo o percurso metodológico desta pesquisa. Finalmente, no capítulo 6, apresentamos as análises dos dados coletados e os resultados obtidos pela intervenção didático-pedagógica realizada.

CAPÍTULO I
CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO MULTISSEMIÓTICO NA SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentamos considerações relevantes sobre o conceito de multimodalidade e a Pedagogia dos Multiletramentos, bases fundamentais para esta pesquisa, a fim de apontar a importância de trabalhar com os alunos em sala de aula os textos nessas perspectivas teóricas, em especial o letramento visual, considerando a conjuntura cada vez mais imagética da comunicação na contemporaneidade.

Nesse sentido, vale salientar que o "[...] texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa" (Costa Val, 2006, p. 3). Esse conceito de texto proposto por Costa Val, seguindo o pensamento de Schnidt (1978), contempla a ideia de que o texto é um evento comunicativo por meio do qual é realizada uma interação. Tal interação é fruto de um processo de construção social e histórico de conhecimento e de linguagem que revela a relação entre autor e leitor ou falante e ouvinte em uma comunicação, em determinado contexto. Assim, agindo com e pela linguagem, os interlocutores de uma comunicação constroem os sentidos do texto, mostrando que este também pode ser considerado um enunciado repleto de significação.

Nesse contexto, ao se considerar que o ato da leitura vai muito mais além do que simplesmente decodificar palavras na superfície do texto, e que tal ato implica levar em consideração as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes/escritores para produzir significados em contextos de comunicação específicos, é revelado que a noção de língua como um conjunto de sistemas controlado por regras não mais atende ou satisfaz completamente às necessidades dos docentes em sala de aula, os quais buscam apresentar aos alunos o verdadeiro alcance de uma língua.

É nesse cenário que surge a Linguística Sistêmico-Funcional, extrapolando os paradigmas formalistas, que desconsideravam a natureza social e semiótica da linguagem, e se apoiando na concepção funcionalista da língua. Fuzer e Cabral (2014, p. 11) afirmam que a teoria sistêmico-funcional da linguagem se preocupa com "os usos da língua em contexto social, pois reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores". Ainda segundo as autoras, a língua é um elemento em potencial para produção de significados, e é usada pelos falantes para "estabelecer relações, representar o mundo e, com isso, satisfazer determinadas necessidades em contextos sociais específicos" (Fuzer; Cabral, 2014, p. 11).

Sendo assim, na abordagem sistêmico-funcional da linguagem, a gramática é vista como funcional na medida em que ela passa a produzir significados por meio das escolhas dos falantes em determinados contextos de comunicação. Tais escolhas não apenas produzem significados como fruto da atividade social da linguagem como também revelam e expressam valores sociais, interesses e motivações contextuais dos indivíduos. Como alegam Halliday e Matthiessen (2004, p. 23), "uma língua é um recurso para a produção de significado, e significado reside nos padrões sistêmicos de escolha".

Nesse âmbito, por considerar que a linguagem se dispõe em torno de propósitos funcionais e significativos visando atender às necessidades humanas de comunicação, e por considerar que os significados são construídos e reconstruídos, interpretados e reinterpretados de forma constante à medida que os falantes tornam a usar a linguagem em contextos sociais diferentes, Halliday (1978) estabelece três metafunções para os elementos funcionais da linguagem, são elas: ideacional, interpessoal e textual. Para Fuzer e Cabral (2014, p. 32), "metafunções são manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual)".

Dessa maneira, segundo Halliday (1978), todo ato de comunicação desempenha essas três metafunções de forma simultânea, haja vista que elas se inter-relacionam na construção do texto, encadeando os vários elementos linguísticos e contextuais para a produção de significados e organizando um todo coeso e coerente.

Nesse sentido, a metafunção ideacional expressa os significados que representam a realidade e as experiências humanas descritas por meio da linguagem, haja vista que todos falam de algo ou de alguém. Já a metafunção interpessoal expressa o caráter interacionista da linguagem, haja vista que os significados interpessoais representam as ações sociais estabelecidas pela interação do sujeito com o outro, com ele mesmo e com o mundo. E, por fim, a metafunção textual se refere à organização e estruturação da mensagem (texto), visto que a comunicação deve se dar através de textos coesos e coerentes. Nesse âmbito, as orações das mensagens são organizadas sobre as estruturas Tema/Rema e Dado/Novo.

No entanto, com o avanço constante da tecnologia e as imagens tomando cada vez mais espaço e notoriedade no nosso dia a dia, surge a necessidade de pensar em alternativas teórico-metodológicas mais abrangentes para a análise sistêmica de textos visuais, verbo-visuais e imagens. Desse modo, haja vista que a forma tradicional de produzir textos por meio apenas da escrita cede, cada vez mais, espaço para textos compostos por diversas modalidades

semióticas, a noção de multimodalidade vai ocupando grande espaço nas discussões acadêmicas, as quais precisam, também, chegar ao chão das salas de aula a fim de possibilitar aos professores subsídios para o trabalho com esses textos.

Assim, vale salientar que o texto não pode ser visto apenas como um construto da linguagem verbal. Na verdade, todo texto é um construto multimodal e, como tal, se materializa na profusão de modos semióticos que a linguagem oferece para a produção de sentidos. Portanto, texto é todo fenômeno linguístico (verbal, visual, gestual, audiovisual) dotado de sentidos, os quais são construídos a partir dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos demonstrados por interlocutores em uma situação de interação e despertados (ou impulsionados) pelo contexto discursivo em que se inserem, visando suprir toda e qualquer necessidade de comunicação.

Tal concepção revela uma nova forma de organização textual, na qual os elementos verbais e visuais devem ser vistos como componentes em constante interação no texto, considerando sempre o caráter indissociável desses elementos e a importância de compreender sua natureza interativa para produzir de forma efetiva e proficiente os significados do texto e a significação da realidade e das experiências humanas.

Maroun (2007, p. 104) defende que, “assim como na modalidade verbal, a modalidade visual compõe os sentidos por meio de uma sintaxe imagética, o que caracteriza a existência de uma gramática visual que exige leitura de caráter crítico”. Dessa forma, podemos considerar que a imagem tem uma sintaxe própria, a qual organiza na composição do espaço visual de textos multimodais os vários códigos semióticos que constituem a multimodalidade textual e produzem significados. Conforme Novellino (2007, p. 53), “uma imagem representa não só o mundo, de forma abstrata ou concreta, como também interage com esse mundo, independentemente de apresentar um texto escrito que a acompanhe ou não”. Sendo assim, ao lançarmos mão de categorias e recursos de análise da sintaxe visual de imagens e textos verbo-visuais, poderemos compreender mais criticamente os significados produzidos durante a leitura dos textos.

A seguir, discutimos acerca das mudanças pelas quais a língua(gem) passou após o fenômeno da globalização e os impactos que a tecnologia trouxe para a produção de textos e significados, com a consequente inserção de múltiplas semioses, chegando à concepção de multimodalidade.

1.1 Multimodalidade: novos e múltiplos caminhos para produção de significados

O fenômeno da globalização mudou profunda e significativamente as maneiras de comunicar-se com o outro e, consequentemente, os modos de produção de significados que refletem e reproduzem as experiências humanas por meio da linguagem. Isso ocorreu devido ao radical avanço das tecnologias, que implicou mudanças constantes na organização da sociedade e dos meios de comunicação, principalmente no que diz respeito à extrema rapidez na circulação de informações, o que, de certo modo, deu à comunicação ares de instantaneidade.

A língua, por sua vez, mostra seu dinamismo na medida em que se transforma junto às constantes mudanças pelas quais a sociedade passa. Tais mudanças reconfiguraram a linguagem e, consequentemente, os modos de produzir significados, na medida em que trouxeram à tona a imagem e uma diversificada gama de outros elementos visuais como códigos semióticos em potencial para produção de significados. Para Viera,

> As múltiplas semioses desempenham relevante papel na construção dessas camadas de reconfiguração da linguagem, tendo em vista que as representações realizadas por meio das imagens e das cores, por exemplo, aproximam mais o discurso representado da realidade. (Vieira, 2015, p. 17).

Sendo assim, em certas instâncias, a imagem colabora com a "instantaneidade" da comunicação do mundo pós-moderno, haja vista que ela circula mais rapidamente nas mídias digitais de comunicação e elabora significados e sentidos a partir da comunhão de diversos códigos semióticos, corroborando a máxima da expressão popular de autoria do filósofo chinês Confúcio: "uma imagem vale mais que mil palavras". Isto porque a imagem, assim como a palavra escrita, tem um grande poder de transmitir ideias e sentidos, mas diferentemente do texto puramente verbal, a imagem reúne um vasto repertório de recursos visuais que, considerando o contexto específico da comunicação, leva o leitor a compreender situações, conceitos e ideologias.

Kress e van Leeuwen (2006) defendem que as mudanças pelas quais os modos de comunicação e produção de significados passam constantemente, devido aos contínuos avanços da tecnologia e a fatores transglobais e socioculturais, retirarão da linguagem escrita seu lugar privilegiado na comunicação, haja vista que novas formas de representações surgem diariamente e, consequentemente, a imagem começa a assumir papel central na produção de textos e sentidos, fazendo com que a análise textual volte-se cada vez mais para os sistemas

semióticos, ao invés de ater-se apenas ao sistema de escrita. De acordo com Maroun (2007, p. 86), "[...] no discurso contemporâneo, as imagens passam a compor o sentido dos textos juntamente com a modalidade escrita, com forte carga semântica e ideológica, deixando de apresentar caráter meramente ilustrativo". Ainda segundo a autora,

> Ao lado da modalidade escrita, imagens passam a compor textos, não mais como mera ilustração, mas como componentes do sentido do texto. O visual é hoje mais proeminente como forma de comunicação. A linguagem escrita, pouco a pouco, está perdendo espaço para outras formas semióticas e, como consequência dessa mudança, despontam, no panorama da comunicação atual, textos altamente multimodais. (Maroun, 2007, p. 88-89).

Desse modo, considerando a importância que a imagem e que outros recursos visuais-semióticos têm ganhado na produção de significados textuais, vale salientar que uma leitura crítica e proficiente do texto exige dos leitores de hoje atenção para todos os modos semióticos imbricados na construção textual, ou seja, ler eficientemente na sociedade pós-moderna e imagética em que vivemos significa considerar não apenas uma única modalidade textual, mas sim todo o conjunto multissemiótico presente em sua elaboração, atentando, assim, aos novos e múltiplos caminhos para produção de significados. Para Maroun (2007),

> O que é expresso na linguagem verbal por meio da escolha entre diferentes classes de palavras e de estruturas sintáticas é, na composição visual, expresso por meio da escolha entre diferentes usos de cores, ou diferentes estruturas de composição, o que comprova que os sentidos nos textos que apresentam as modalidades verbal e visual somente são produzidos pela leitura eficiente do conjunto dos modos semióticos neles presentes e não apenas com base em uma única modalidade (Maroun, 2007, p. 104).

Em suma, com as mudanças ocorridas nas formas de comunicação e produção de textos e sentidos, a imagem deixou de ser apenas um elemento ilustrativo para o texto verbal e passou a ser considerada como um elemento essencial para a construção do sentido global do texto. Isso se dá ao fato de que a imagem não é inserida ao texto de forma arbitrária, apenas como reelaboração visual da mensagem verbal; mas, sim, de maneira pensada e ideologicamente motivada pelos interesses do produtor de significados – o autor do texto –, na medida em que este agrega sentidos à imagem, os quais são enraizados em valores culturais socialmente construídos. Dessa forma, a imagem, nessa perspectiva, adquire caráter argumentativo na ordem discursiva, principalmente no discurso da esfera publicitária, por exemplo, constituída de valor semântico e pragmático social.

Assim, tendo em vista que a linguagem é o elemento basilar da comunicação e que todo ato comunicativo e de produção de significados se realiza por meio da interação entre sujeitos situados em um contexto social e cultural específico, e que sem interação não há comunicação ou produção de sentidos, podemos considerar que a linguagem é, então, um fenômeno semiótico, haja vista seu engajamento com a dimensão interacional e social. Dessa maneira, somos capazes de afirmar que os significados não são produzidos de maneira arbitrária, mas sim de modo convencional. Isto é, as significações da linguagem são convencionadas por construções sociais e culturais mediante interações de sujeitos e agentes discursivos. Conforme Marcuschi (2007, p. 76) pontua, "o contexto, em suas variadas formas de manifestação, é inalienável de qualquer atividade interativa para produção de sentido".

No entanto, o conceito de linguagem é ampliado pelo conceito de multimodalidade, o qual vê a comunicação para além da fala ou da escrita, enveredando pelo campo das multissemioses e defendendo que a comunicação também se materializa a partir de imagens, sons, cores, gestos, cheiros e texturas. É, então, no contexto das mudanças que a tecnologia trouxe para a comunicação, transformando as maneiras de produzir textos e significados, que os textos monomodais foram cedendo espaço para textos cada vez mais multimodais. Segundo Jewitt (2009),

> A multimodalidade descreve abordagens que compreendem a comunicação e a representação, ampliando o conceito de linguagem, e que atendem a toda a gama de formas de comunicação que as pessoas usam – imagem, gesto, olhar, postura e assim por diante – e as relações entre elas. (…) A linguagem é amplamente considerada o modo de comunicação mais significativo, especialmente em contextos de aprendizagem e ensino. A multimodalidade, no entanto, parte do princípio de que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, todos os quais têm o potencial de contribuir igualmente para o significado. O princípio básico que permeia a multimodalidade é que os significados são distribuídos, recebidos, interpretados e refeitos na interpretação por meio de muitos modos de representação e comunicação – não apenas por meio da linguagem – seja como fala ou como escrita. (Jewitt, 2009, p. 14)[5].

Petermann (2006, p. 1) afirma que ações como "gestos, falas, cores, cheiros e posturas" incluem-se como exemplos de semioses que atuam no construto multimodal dos

[5] No original: Multimodality describes approaches that understand communication and representation to be more than about language, and which attend to the full range of communicational forms people use – image, gesture, gaze, posture, and so on – and relationships between them. (…) Language is widely taken to be the most significant mode of communication, this is particularly so in contexts of learning and teaching. Multimodality, however, proceeds on the assumption that representation and communication always draw on a multiplicity of modes, all of which have the potential to contributive equally to meaning. The basic assumption that runs through multimodality is that meanings are made distributed, received, interpreted and remade in interpretation through many representational and communicative modes – not just through language – whether as speech or as writing. (Jewitt, 2009, p. 14)

textos e Vieira e Silvestre (2015, p. 8) complementam o conceito de multimodalidade, afirmando que "multimodalidade é a designação para definir a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou evento comunicativo".

Assim, fica claro que a concepção de texto como um construto multimodal resultante das escolhas linguísticas dos interactantes durante a comunicação em um contexto sociocultural determinado nos faz entender que a escrita não pode ser mais tomada como o único modo semiótico de produção de significados, mas sim como apenas um dos modos existentes, e que outras semioses passaram a fazer parte da construção dos textos e sentidos.

Nesta conjuntura, a imagem adquire peso semântico e ideológico muito importante para a produção das significações nos textos, compartilhando com a escrita espaço na composição textual, estabelecendo com ela e com diversas outras fontes de linguagem e iconografias uma relação de multiplicidade e mutualidade, na qual os variados códigos semióticos interagem entre si para compor um todo coeso e coerente, repleto de significados. Desse modo, "[...] as estruturas visuais constroem significados como as estruturas linguísticas o fazem, e, com isso, apontam diferentes interpretações da experiência e diferentes formas de interação social" (Maroun, 2007, p. 105). Para Lemke (1998, p. 47), "as representações verbais e visuais co-evoluíram histórica e culturalmente, para se complementarem mutuamente, coordenando-se entre si".

Dessa maneira, diante das transformações constantes nos modos de compor textos e produzir significados, vale salientar que a escola não pode ficar alheia a toda essa mudança tecnológica, linguística e social. Assim, o trabalho com o texto na sala de aula, no que tange à leitura e à produção textual, deve acompanhar as mudanças sociais, históricas e culturais do mundo tecnológico e imagético em que vivemos, inserindo os alunos em práticas de letramentos múltiplos e multimodais, considerando a diversidade cultural existente e as práticas de leitura e escrita já consolidadas pelos estudantes em ambientes digitais, visando despertá-los para a leitura crítica de textos imagéticos e verbo-visuais, pois ler é vivenciar as experiências humanas por meio da palavra e também da imagem.

Vieira (2007) afirma que:

> [...] a imagem serve como simulacro do mundo real e, se soubermos interpretar de modo adequado o discurso verbal e o não-verbal, com certeza encontraremos o sentido dessas duas formas de comunicação. Cabe, então, aos educadores dar novo destino às potencialidades emergentes das imagens no contexto cultural, apostando nas diferentes manifestações de sentido desveladas pela polissemia do signo. (Vieira, 2007, p. 23).

Fica claro, portanto, que trabalhar o texto na perspectiva multimodal é de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, pois tal concepção amplia o conceito de linguagem e abarca os estudantes em uma leitura mais global e ecumênica sobre os textos que circulam socialmente, oferecendo-lhes subsídios para uma visão mais holística das práticas sociais da linguagem e tornando-os leitores e produtores de significados críticos e proficientes.

A seguir, versaremos acerca da Pedagogia dos Multiletramentos e sua relação intrínseca com a Multimodalidade, objetivando apontar a importância de trabalhar com os alunos em sala de aula os textos nessas perspectivas teóricas.

1.2 Multimodalidade e Multiletramentos: multiplicando olhares sobre as práticas sociais de linguagem

Com as mudanças que a globalização e as tecnologias da informação e da comunicação emergentes no final do século XX trouxeram para as sociedades e para os modos de interação entre os sujeitos, e as consequentes transformações nas maneiras de produzir textos e sentidos, professores e estudiosos da área de linguagens começaram a perceber que a alfabetização unicamente não era mais suficiente para suprir as necessidades de comunicação dos alunos na sociedade pós-moderna. É nesse contexto que surge no Brasil, na década de 1980, o termo "letramento", que abarca uma perspectiva mais ampla da escrita e da leitura, envolvendo essas habilidades comunicativas em práticas sociais da linguagem.

Assim, diferentemente da alfabetização, que busca a aquisição do sistema alfabético escrito e da leitura como decodificação por parte dos alunos sem preocupação com os usos sociais da linguagem, o letramento, segundo Soares (2009, p. 17), é "o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever", na medida em que também se envolve nas práticas de leitura e de escrita em instâncias sociais.

No entanto, as mudanças emergentes na linguagem ao longo do tempo, principalmente devido ao avanço das tecnologias da comunicação e da informação, ampliaram o conceito de letramento, uma vez que surgiram novas necessidades comunicativas a partir de novos modos semióticos que se imbricam na construção dos textos, como cores, imagem e outros recursos iconográficos. Nesse contexto, a estudiosa Dionísio (2005, p. 159) considera que, nos dias atuais, "uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens

oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando as múltiplas fontes de linguagem". Desse modo, é possível falar em multiletramentos, os quais abarcam letramentos com demandas sociais diversas e vão além das habilidades de leitura e escrita. Para Vieira (2007):

> O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida cotidiana, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo. (Vieira, 2007, p. 24).

Além disso, diante da diversidade cultural e de identidades na sala de aula, surge também a necessidade de lançar ao texto uma visão mais crítica, compreendendo os fatores culturais, históricos, políticos, sociais, linguísticos, cognitivos e ideológicos que envolvem a produção de significados. Essa criticidade deve ser trabalhada em sala de aula a partir da perspectiva de multiletramentos. Rocha (2007) afirma que

> A escola, ao capacitar os aprendizes apenas ao grafocentrismo pode torna-los mais facilmente manipuláveis, alienáveis, porque os modos de operação da Ideologia agem por meio de vários modos simbólicos, que servem de cognição social, e influenciam na formação de sujeitos. (Rocha, 2007, p. 73).

É desse modo que os multiletramentos se encontram com a multimodalidade, considerando a diversidade de modos semióticos constitutivos dos textos, tais como aspectos linguísticos, imagéticos, sonoros, espaciais, gestuais, texturas, cores, enquadramentos, a fim de despertar nos alunos competências e habilidades para ler, produzir ou assistir textos orais ou escritos, impressos ou digitais, e agir criticamente frente aos diversos contextos sociais de comunicação, refletindo, questionando, criticando, elaborando e reelaborando significados, interpretando e reinterpretando sentidos.

Para Vieira (2007, p. 25), diante da realidade tecnológica e imagética em que vivemos, mediada por diversificados meios de comunicação e produção de textos, tanto em âmbitos impressos quanto digitais, os sujeitos devem estar envolvidos em práticas de letramentos múltiplos para "não apenas se familiarizar com a multimodalidade textual, capaz de construir textos predominantemente imagéticos, como também construir aparato crítico que lhe permita lidar com essa nova realidade textual". A autora ainda defende que os programas escolares "não podem continuar a se concentrar só na língua como forma única de representação do

significado, mas terão de compreender os diferentes modos multimodais para construir o sentido, passando a agrega-los aos currículos escolares" (Vieira, 2007, p. 32).

Rojo (2009, p. 107) afirma que para promover os multiletramentos na escola devemos considerar as práticas de letramentos já existentes nas culturas locais da comunidade onde vivem professores e alunos e colocá-las em contato com os letramentos valorizados na sociedade, interligando e articulando as práticas de leitura e de escrita que circundam nos mais diversos meios sociais por onde circulam os agentes escolares. Em consonância, Rojo e Moura (2012, p. 12) defendem que cabe à escola a responsabilidade social de "incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade". Ainda para as autoras:

> [...] trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agências por parte do alunado. (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

É dessa forma, portanto, que nós, professores(as), poderemos formar cidadãos de fato protagonistas no processo de construção de conhecimentos e significados, fundamentando-nos nos princípios da multimodalidade e dos multiletramentos, multiplicando olhares sobre as práticas sociais de linguagem e fazendo com que os jovens atuem como produtores e consumidores críticos de bens culturais nas mídias emergentes, haja vista a conjuntura tecnológica em que estamos inseridos.

A seguir, discutimos sobre o conceito de Letramento Visual definido por Stokes (2002) e outros autores.

1.3 Letramento visual

Stokes (2002, p. 11) afirma que "a proficiência com palavras e números é insuficiente e deve ser complementada com habilidades básicas adicionais à medida que tecnologias novas e emergentes permeiam as atividades da vida diária"[6]. Isso porque, com os constantes avanços da comunicação digital e virtual, as imagens começaram a ganhar cada vez mais espaço no nosso dia a dia e nas nossas práticas de uso da linguagem. Nesse cenário, os textos produzidos

[6] No original: "Proficiency with words and numbers is insufficient and must be supplemented with additional basic skills as new and emerging technologies permeate activities of daily living" (Stokes, 2002, p. 11).

a partir de diferentes formas de composição textual e modalidades semióticas ganham cada vez mais notoriedade, entrando no campo do visual e concebendo novas formas de descrever as experiências humanas e de significar o mundo.

Nesse âmbito, os textos multissemióticos apresentam uma estrutura de composição textual que abarca múltiplas fontes de linguagem, as quais devem ser vistas como componentes em constante interação. Sendo assim, para que haja a leitura, interpretação e compreensão profícua do texto multimodal, é essencial que seja considerado o caráter indissociável de seus elementos linguísticos e semióticos.

Nessa perspectiva, Kress *et al* (2001) consideram que os modos semióticos que compõem o texto encadeiam-se numa rede articulada de produção de significados. Esses significados são reflexos das escolhas que os enunciadores ou produtores de textos tomam para se expressar de forma plausível em contextos de comunicação específicos.

Assim, indiscutivelmente presentes em nossas práticas sociais e comunicativas, os textos multimodais devem ser vistos à luz da sociossemiótica para que entendamos os processos de significação que representam o "novo olhar" sob o mundo. Para Kress e van Leeuwen (2021, p. 2):

> Os significados surgem na ação e na interação social, fazem parte dos recursos culturais de uma comunidade e recebem forma material nos modos semióticos específicos de uma sociedade. A maneira como todo o campo de significados é mapeado em diferentes modos semióticos, a maneira como algumas coisas podem ser 'ditas' verbalmente, outras melhor expressas visualmente, também é cultural e historicamente específica. [...] Mas mesmo quando podemos expressar o que parecem ser os mesmos significados em qualquer forma de imagem ou por escrito ou fala, eles serão percebidos de forma diferente. Por exemplo, o que é expresso na fala ou na escrita através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre diferentes usos de cores ou diferentes estruturas. E isso afeta o significado. Expressar algo verbal ou visualmente faz a diferença. (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 2)[7].

É nesse contexto que, terminantemente, os multiletramentos têm ganhado cada vez mais destaque no meio acadêmico e educacional, uma vez que são essenciais na sociedade

[7] No original: Meanings arise in social action and interaction, are part of the cultural resources of a community and are given material form in the specific semiotic modes of a society. The way the whole field of meanings is mapped across different semiotic modes, the way some things can be 'said' verbally, others better expressed visually, is also culturally and historically specific. [...] But even when we can express what seem to be the same meanings in either image form or in writing or speech, they will be realized differently. For instance, what is expressed in speech or writing through the choice between different word classes and clause structures may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of colour or different compositional structures. And that affects meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference. (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 2).

pós-moderna, tecnológica e imagética em que vivemos. Dessa forma, ganha destaque o letramento visual, o qual é definido por Wileman (1993, p. 114) como "a habilidade de 'ler', interpretar e compreender a informação presente em imagens pictóricas ou gráficas"[8]. Associado ao letramento visual está o *pensamento visual*, descrito como "a habilidade de transformar todo tipo de informação em imagens, gráficos ou formas que ajudam a comunicar a informação" [9] (Ibidem p. 114). Ou seja, enquanto a noção de letramento visual perpassa a ideia de que o sujeito decodificou, interpretou e entendeu a informação visualizada na imagem (atrelando-se mais intimamente à leitura), a noção de pensamento visual perpassa a ideia de produzir imagens com qualquer tipo de informação que esteja a seu dispor (relacionando-se mais intrinsecamente à produção).

Para Heinich *et al*. (1999, p. 64), letramento visual pode ser definido como "a capacidade aprendida de interpretar mensagens visuais com precisão e de criar tais mensagens"[10]. Assim, podemos afirmar que o letramento visual diz respeito à reconstrução ativa da experiência visual passada por meio de mensagens visuais recebidas para obter significado, com ênfase no protagonismo ativo do estudante para criar conhecimento. Nesse universo, o uso e a interpretação de imagens constituem uma prática social de linguagem específica no sentido de que as imagens são usadas para comunicar mensagens que devem ser decodificadas para ter significado. Aqui, vale salientar que o letramento visual precede o letramento verbal no desenvolvimento humano, uma vez que, conforme explica Berger (1972, p. 7), "a visão vem antes das palavras. A criança olha e reconhece antes de poder falar"[11].

Assim sendo, se o letramento visual é considerado uma prática social de linguagem, então é preciso saber como se comunicar usando essa prática, o que inclui estar atento a mensagens visuais e ler criticamente as imagens considerando-as constructos multimodais repletos de significados. Para Oliveira (2008),

> [...] de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje mostra-se um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e

[8] No original: "the ability to 'read,' interpret, and understand information presented in pictorial or graphic images". (Wileman, 1993, p. 114).
[9] No original: "the ability to turn information of all types into pictures, graphics, or forms that help communicate the information". (Wileman, 1993, p. 114).
[10] No original: "the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such messages" (Heinich et al., 1999, p. 64).
[11] No original: "Seeing comes before words. The child looks and recognizes before it can speak". (Berger, 1972, p. 7).

> transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos. (Oliveira, 2008, p. 98).

Nesse ponto, vale destacar que o letramento visual não diz respeito apenas à atividade de decodificar imagens, isto é, de apenas descrever aquilo que se está visualizando num texto imagético. Para além disso, o letramento visual consiste em considerar a imagem como um texto imbuído de significados situacionais, culturais, sociais, históricos, políticos e ideológicos. Isto é, as imagens também são capazes de refletir o contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridas. Desse modo, embora existam símbolos universais e imagens que são mundialmente conhecidas, o letramento visual trata-se de uma prática de linguagem culturalmente específica, uma vez que as imagens e os significados produzidos por elas estão intrinsecamente atrelados ao contexto de cultura no qual se inserem. É nesse ponto que encontramos a importância do letramento visual para a formação crítica dos estudantes enquanto cidadãos pertencentes a uma sociedade. Ainda de acordo com Oliveira (2008),

> [...] parece não haver dúvida de que as imagens influenciam a construção identitária do aluno, reproduzem ideologias, participando de modo importante da formação de atitudes e valores. (...) Observar e refletir acerca de como tais influências se consolidam é um passo essencial para o aperfeiçoamento de experiências de aprendizagem que certamente levarão à construção de um letramento crítico informado. (Oliveira, 2008, p. 99).

Nesse universo, Heinich *et al.* (1999) afirmam que existem duas abordagens principais para desenvolver o letramento visual em sala de aula. A primeira consiste em ajudar os aprendizes a ler ou decodificar informações presentes em um texto visual a partir de técnicas de análise textual, as quais compreendem, principalmente, os atos de *interpretar* e *criar* significados por meio de estímulos visuais. A segunda abordagem consiste em ajudar os estudantes a codificar ou criar informações visuais a fim de comunicar algo. De acordo com Stokes (2002, p. 13), "os estudantes desenvolvem suas habilidades visuais através do uso"[12].

Nessa ótica, o letramento visual se destaca como uma importante prática de linguagem a ser trabalhada em sala de aula em favor do desenvolvimento de competências comunicativas e habilidades linguísticas para que os estudantes exercitem o pensamento crítico necessário para a (sobre)vivência na sociedade imagética e tecnológica em que vivemos. Logo, estratégias de ensino com o uso de textos pictóricos, imagéticos e verbo-imagéticos precisam ser desenvolvidas pelos professores, fundamentados na perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos, considerando também os estudos de Painter, Martin e Unsworth (2012)

[12] No original: "Students develop their visual abilities through use". (Stokes, 2002, p. 13).

acerca dos sistemas de produção de significados verbo-visuais, os quais serão explanados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II
A COMPOSIÇÃO DO ESPAÇO VISUAL DE TEXTOS MULTIMODAIS

Neste capítulo, apresentamos uma discussão acerca da composição do espaço visual de textos multimodais a partir dos estudos de Painter, Martin e Unsworth (2012) sobre os sistemas de produção de significados verbo-visuais, quais sejam: *layout*, *enquadramento* e *foco*, uma vez que utilizaremos esses sistemas como categorias de análise do nosso *corpus*.

Com a circulação constante de textos imagéticos e verbo-imagéticos nas mais diversas esferas sociais e mídias de comunicação, faz-se de extrema importância a prática de uma análise textual que seja crítica e multimodal, isto é, voltada para as diversas modalidades semióticas e de organização textual. Para tanto, é essencial um olhar atento para a composição do ambiente visual dos textos e das imagens, pois a organização dos elementos linguísticos e códigos semióticos nos textos multimodais trazem informações que são essenciais para o entendimento das escolhas dos locutores/escritores na medida em que a leitura multimodal oferece ao leitor um outro olhar para o texto, em outras palavras, um olhar mais ecumênico arraigado nos sentidos globais do texto. Neste contexto, Painter, Martin e Unsworth (2012) pontuam que:

> Mais comumente em material visual impresso, é que a dimensão espacial deve ser explorada quando se trata de controlar a atenção do espectador. [...] é através da composição do *layout*, da página e da própria imagem que os sentidos são "empacotados" em unidades acessíveis, o fluxo de informação é controlado e nossa atenção é aproveitada à medida que nós procedemos através da narrativa[13]. (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 91).

Nesse sentido, extrapola-se a linguagem verbal na medida em que novos olhares vão sendo lançados para os textos visuais, expandido, por conseguinte, os horizontes de leitura dos mais diversos gêneros de texto. Assim, para Painter, Martin e Unsworth (2012), existem, nos textos visuais, unidades de informações (chamadas de *focus group* pelos autores) que guiam o nosso olhar durante o processo de leitura e de interpretação. Essas unidades de informações são, para os autores, o "material que está agrupado de modo composicional como algum tipo de unidade ou 'olhar' para o qual nós somos guiados a observar"[14] (Painter;

[13] No original: More generally in printed visual material, it is the spatial dimension that must be exploited when it comes to managing the viewer's attention. […] it is through the composition of the layout, the page and the image itself that meanings are 'packaged' into accessible units, information flow is managed and our attention is harnessed as we proceed through the narrative. (Painter; Martin; Unsworth, 2013, p. 91).

[14] No original: "material that is grouped together compositionally as some kind of unity or 'eyeful' to which we are guided to attend". (Painter; Martin; Unsworth, 2013, p. 91-92).

Martin; Unsworth, 2012, p. 91-92). Cada grupo focal consiste em um único foco de atenção ou então dois ou mais elementos visuais dispostos em um padrão de composição que nos encoraja a tê-los em vista simultaneamente.

No que tange à organização do espaço visual do texto imagético e verbo-imagético, os elementos verbais, segundo Painter, Martin e Unsworth (2012), podem estar espalhados ao longo da imagem ou mesmo separados dela. As estruturas de organização do ambiente visual dos textos dependem das escolhas que os produtores fazem do *layout* e do enquadramento. Aqui, quando falamos em enquadramento estamos nos referimos aos limites que separam e organizam os elementos verbais e visuais dentro do espaço visual do texto.

Nesse contexto, Painter, Martin e Unsworth (2012), considerando e, ao mesmo tempo, extrapolando o foco verbal da metafunção textual proposta por Halliday e Matthiessen (2004), apresentam três sistemas de produção de significados verbo-visuais: *integração intermodal*, *enquadramento* e *foco*, sobre os quais discorremos a seguir.

2.1 Integração intermodal

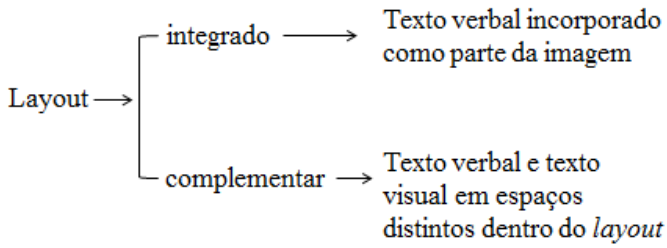
Antes de tudo, cumpre destacar que Painter, Martin e Unsworth (2012), ao abordar a integração intermodal por meio da escolha de *layouts*, consideram o texto verbal puramente como uma unidade visual que habita a página ou se espalhada ao longo da imagem propriamente dita. Ainda que o texto verbal carregue consigo aspectos multissemióticos igualmente importantes para a construção de significados, tais como tamanho, tipo e cores de fonte, nesse estudo os autores supracitados se atêm apenas aos aspectos de composição e *layout*.

Considerando isso, Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 92) afirmam que "muitas formas de arranjo são possíveis dentro do quadro macro constituído pelas bordas da(s) página(s), mas ao considerar o texto verbal como fenômeno gráfico, a primeira questão a abordar é se ele é literalmente 'parte da imagem'"[15]. Em outras palavras, na análise de textos verbo-visuais vale observar se o texto verbal está sobreposto à própria imagem ou se ele tem um espaço específico para si identificado dentro do *layout*. Essa observação nos levará a

[15] No original: "Many forms of arrangement are possible within the macro frame constituted by the edges of the page/s, but when considering the verbal text as a graphic phenomenon, the first question to address is whether it is literally 'part of the picture'". (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 92).

constatação de dois modos básicos de escolha de integração intermodal: o *layout* complementar e o *layout* integrado, conforme é possível observar na Figura 1.

Figura 1 – Esquema de integração intermodal



Fonte: adaptado de Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 93).

A título de ilustração, vejamos na Figura 2 as escolhas de integração intermodal em um exemplo de história em quadrinho.

Figura 2 – Integração intermodal em HQ

Fonte: Canal Autismo[16]

No exemplo ilustrado na figura acima, é possível observar a utilização tanto do *layout* complementar quanto do *layout* integrado na composição do espaço visual do texto. Assim, notamos que o título da HQ se encontra separado da imagem em um espaço distinto e específico para ele dentro da página, configurando uma escolha de *layout* complementar. Tal escolha não ocorre de modo arbitrário, mas sim de maneira planejada pelo produtor do texto para conferir destaque ao título. Por outro lado, o primeiro quadrinho revela uma escolha de *layout* integrado, uma vez que texto verbal e imagem se integram para formar uma unidade de informação por meio da projeção do discurso direto da personagem em um balão de fala.

[16] Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/artigos/coisas-esquisitas-hq-do-andre-da-turma-da-monica-mostra/. Acesso em: 30 jan. 2023.

A seguir, explicamos mais detalhadamente as duas escolhas básicas de integração intermodal apresentadas.

2.1.1 Layout complementar

No *layout complementar*, cada código semiótico possui seu próprio espaço dentro do ambiente visual do texto, indicando que cada um tem papel distinto na produção de sentidos. Desse modo, quando uma imagem ocupa a maior parte do espaço da página, pode-se dizer que ela está sendo privilegiada em relação aos elementos verbais e que, portanto, possui um peso semântico maior.

No que diz respeito à estruturação do texto, o *layout complementar* oferece algumas possibilidades, considerando três aspectos de construção de significados: *eixo*, *peso semântico* e *posicionamento*. Quanto ao eixo, este pode ocorrer de duas maneiras: frente a frente (*facing*) ou descendente (*descending*). No caso do eixo frente a frente, imagem e texto verbal se posicionam horizontalmente na página, estando um ao lado do outro. Já no eixo descendente, imagem e texto verbal se posicionam verticalmente na página, estando um em cima do outro. Nesse ponto, Painter, Martin e Unsworth (2012) resgatam as categorias *Dado/Novo* e *Ideal/Real* estudadas por Halliday e Matthiessen (2004) ao proporem a Linguística Sistêmico-Funcional, bem como por Kress e van Leeuwen (2006) ao proporem a Gramática do Design Visual, a fim de explicar a construção de significados a partir da posição dos códigos semióticos na página.

Em se tratando da construção de textos multimodais, Kress e van Leeuwen (2006) avaliam que os elementos visuais podem estar localizados ao centro ou às margens, na parte superior ou inferior, à esquerda ou à direita da página, e que tais posições conferem aos elementos visuais "valores informativos específicos" (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 176)[17]. Sendo assim, os autores propõem alguns conceitos para categorizar a posição que os elementos visuais podem ocupar na imagem e o significado que cada posição indica, os quais são: *Dado* e *Novo*, *Ideal* e *Real*, *Centro* e *Margem*.

A noção de *Dado* e *Novo* é estabelecida pela Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004) considerando a cultura ocidental, na qual a direção da leitura ocorre da esquerda para a direita. Sendo assim, o *Dado* expressa os elementos posicionados à esquerda da página e ajuda a resgatar o contexto sociocultural do leitor para produzir

[17] No original: "…specific information value." (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 176).

significados interferindo na interpretação e compreensão do texto na medida em que estabelece suporte para a informação *Nova*, que expressa os elementos posicionados à direita da página. Kress e van Leeuwen (2006), por sua vez, se apropriam desses conceitos e os consideram para a análise da sintaxe visual das imagens, compreendendo que, durante a leitura de imagens, aquilo que está localizado à esquerda da imagem são informações que já permeiam o conhecimento ou imaginário do leitor/observador e, por isso, são informações *dadas*, enquanto os elementos que ocupam a parte direita da imagem se referem a informações *novas*, que o observador passará a tomar conhecimento durante a leitura/observação da imagem.

Ainda considerando o contexto cultural do ocidente, além de a leitura ocorrer da esquerda para a direita, ela também ocorre de cima para baixo. Kress e van Leeuwen (2006), por sua vez, compreendem que a posição dos elementos visuais na parte superior ou inferior da imagem também revela valor de informação, conferindo aos códigos visuais significados específicos, e propõem os conceitos de *ideal* e *real*. O *ideal* se refere aos elementos posicionados na parte superior da imagem, os quais carregam informações idealizadas, generalizadas e ideologicamente mais salientes. Já o *real* se refere aos elementos localizados na parte inferior da imagem, os quais trazem consigo as informações mais reais, concretas e tidas como verdadeiras.

Painter, Martin e Unsworth (2012), ao considerar os livros infantis ilustrados seu objeto de estudo, apoiaram-se nas noções de *Dado/Novo* e *Ideal/Real* para fundamentar a noção de *eixo* em seu trabalho sobre o *layout* complementar, porém deixando claro que as categorias apresentadas por Kress e van Leeuwen (2006) não são totalmente suficientes para dar conta da análise de todo e qualquer tipo de texto verbo-visual, a exemplo dos livros infantis ilustrados. Para os autores:

> Enquanto o pioneirismo da gramática visual de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) fornece uma base inestimável para a compreensão de uma ampla gama de imagens, é insuficientemente desenvolvido para abordar os principais aspectos dos livros ilustrados – por exemplo, a natureza das relações entre as imagens em uma sequência, o intervalo de possibilidades para o ponto de vista em uma narrativa visual e os recursos visuais para emoções envolvimento com o leitor nesses textos[18]. (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 3).

[18] No original: While Kress and Van Leeuwen's (1996, 2006) pioneering visual grammar provides an invaluable foundation for the understanding of a broad range of images, it is insufficiently developed for addressing key aspects of picture books – for example, the nature of relations between images in a sequence, the range of possibilities for point of view in a visual narrative and the visual resources for emotional engagement with the reader in such texts. (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 3).

No que diz respeito ao aspecto do *peso semântico*, este pode se revelar de três maneiras distintas em favor da produção de significados e intenções que o produtor do texto deseja alcançar. São elas: *imagem privilegiada* (quando a imagem ocupa maior espaço na página), *igualdade* (quando imagem e texto verbal ocupam a mesma proporção de espaço na página) e *texto verbal privilegiado* (quando o texto verbal ocupa maior espaço na página). Segundo Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 95): "a semiótica dada a maior quantidade de espaço visual tem maior impacto e peso semântico"[19]. Com efeito, a escolha pela proporção de espaço que cada código semiótico tomará na página está condicionada às intenções do produtor do texto em favor do seu projeto de dizer.

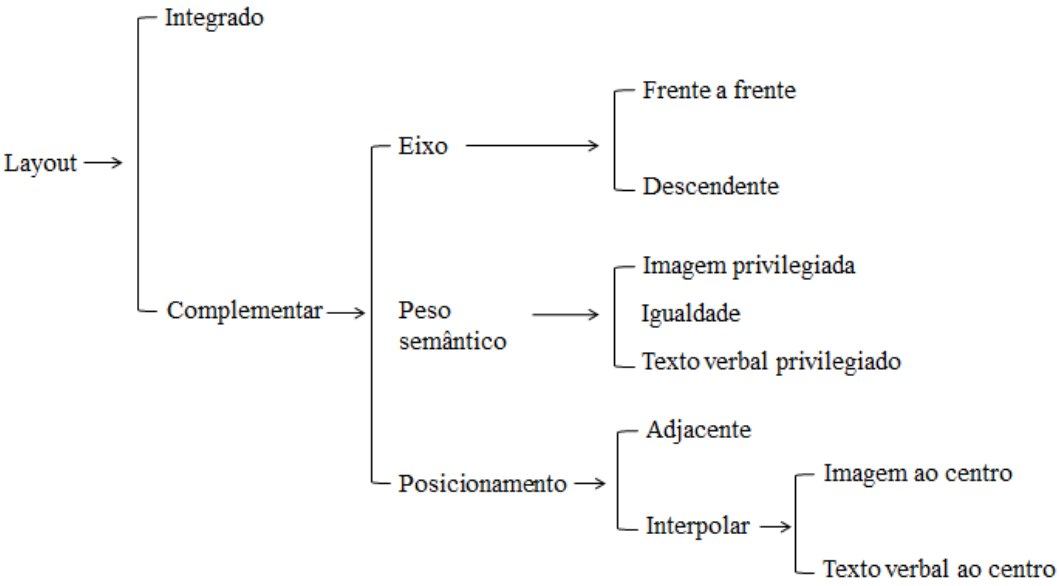
Por fim, no que tange ao aspecto do *posicionamento*, este pode ocorrer de duas maneiras: *adjacente* (quando imagem e texto verbal são postos um ao lado do outro) ou *interpolar* (quando uma imagem separa um texto em duas partes ou o texto separa duas imagens). Nesse sentido, tanto o texto verbal quanto a imagem pode assumir posição central dentro do *layout*. Ainda no caso do *layout* complementar interpolar, este pode ser estruturado de modo horizontal ou vertical. Considerando um texto estruturado verticalmente, Painter, Martin e Unsworth (2012) afirmam que ele é estruturado em "camadas". Ainda de acordo com os autores:

> (...) há mais uma possibilidade para ambos os *layouts* superior e inferior, que é um arranjo de sanduíche por meio do qual uma imagem quebra o texto em duas partes na medida em que nós o lemos sentido para baixo ou por entre a página, ou então uma única parte do texto separa duas imagens[20]. (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 96).

Uma visão geral sobre as opções de estruturação textual para o *layout* complementar pode ser observada no esquema ilustrado na Figura 3.

[19] No original: "the semiotic given the greatest amount of visual space has most impact and semantic weight". (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 95).
[20] No original: "(…) there is a further possibility for both facing and descending layouts, which is a sandwich arrangement whereby an image interrupts two chunks of verbiage as we read down or across the page, or else a single piece of verbiage separates two images." (Painter; Martin; Unsworth, 2013, p. 96).

Figura 3 – Opções de estruturação textual para o *layout* complementar



Fonte: adaptado de Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 94).

2.1.2 Layout integrado

Na escolha intermodal do *layout integrado* não há a separação de espaços distintos para os diferentes códigos semióticos dentro do espaço visual do texto. Assim, os elementos verbais se espalham sobre os elementos visuais ou ocupam um plano de fundo de forma mais unificada, integrada. De acordo com Painter, Martin e Unsworth (2012), a integração entre texto verbal e imagem para formar uma unidade visual pode ocorrer de duas maneiras distintas: de forma *projetada* ou *expandida*.

A forma *projetada* compreende a projeção de *significados* e *sons*. Na projeção de *significados*, ocorre a presença de texto verbal projetado por balões de fala ou balões de pensamento dentro da narrativa (no caso das HQs, por exemplo). Nesse caso, "uma figura bimodal é criada, que em termos de significado ideacional compreende um projetor retratado e uma projeção verbal"[21] (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 98). O *layout* em que o texto verbal é projetado por balões de fala é conhecido como [*projetado: significado: fala*]. E o *layout* em que o texto verbal é projetado por balões de pensamento é conhecido como [*projetado: significado: ideia*]. Já na projeção de *sons*, ocorre a presença de onomatopeias projetadas dentro do *layout* para representar sons reais. Tal modo de integração é chamado de [*projetado: sonoro*]. Para Painter, Martin e Unsworth (2012):

[21] No original: "a bimodal figure is created, which in terms of ideational meaning comprises a depicted projector and a verbal projection". (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 98)

> A relação de projeção é uma maneira muito particular de integrar texto verbal e pictórico de modo que ambos devem ser "lidos" juntos como uma unidade para obter o significado completo; e é tão familiar para nós que mal reconhecemos o trabalho pedagógico feito para demonstrar isso por um texto[22]. (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 98-99).

O segundo tipo principal de *layout* integrado é o *expandido*, o qual se divide em dois subtipos: *instalado* e *reinstalado*. No tipo de *layout* integrado instalado o texto verbal se apresenta sobreposto à imagem, de modo que ele se torne claramente parte da própria imagem. Essa é a opção de [*instalado: subsumido*], cujo nome sugere que o texto verbal é subsumido na imagem. Para Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 100), "essa escolha cria a fusão mais forte entre palavras e imagens, orientando o leitor a ver os dois como um todo integral"[23].

Outra forma de integrar texto verbal com imagem ocorre quando o personagem ou a ação representada é total ou parcialmente descontextualizado e ambos, palavras e imagem, são colocados no fundo comum (geralmente branco) da página. Essa escolha se chama [*instalado: co-localizado*], a qual parece dar ao texto verbal um pouco mais de *status* do que a opção [*subsumido*]. Segundo Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 100), "uma escolha de [co-localizado] se aplica onde o texto verbal seria incluído na imagem se houvesse circunstância completa fornecida nessa imagem"[24].

Em adição, uma das características dos *layouts* integrados é que é mais provável que a posição do texto verbal varie de página para página, pois o texto verbal faz parte de um ou mais grupos focais dentro da composição. No *layout* integrado, seja qual for a opção de escolha envolvida, o leitor é guiado desde o começar a ver as duas modalidades como formando um todo integrado.

Além da opção [*integrado: expandido: instalado*], há também o *layout* [*integrado: expandido: reinstalado*], o qual começou a aparecer com mais frequência talvez devido a influência de textos eletrônicos. Nessa opção de *layout*, o texto verbal é apresentado na imagem, mas em vez de ser incluído nela, aparece em seu próprio espaço distinto na página,

---

[22] No original: "The projecting relation is a very particular way of integrating verbiage and pictorial character so that both must be 'read' together as a unity to gain the full meaning; and it is one so familiar to us that we barely recognise the pedagogic work done to demonstrate this by a text" (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 98-99).

[23] No original: "This choice creates the strongest fusion between words and picture, guiding the reader to view the two as an integral whole". (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 100).

[24] No original: "A choice of [co-located] applies where the verbiage would be subsumed into the image if there were full circumstantiation provided in that image." (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 100).

seja dentro de uma faixa ou painel de fundo. O efeito é que o texto verbal deve ser considerado como um elemento visual dentro da imagem, mas por ser enquadrado ou bloqueado, ele é então restaurado como código verbal para ser atendido por si só. Tal efeito pode ser criado de duas maneiras distintas: *ambientado* (quando a faixa ou painel em que aparece o texto verbal assume uma coloração específica relacionada ao ambiente em que ocorre a narrativa visual) e *experimentalmente racionalizado* (quando a faixa ou painel em que se insere o texto verbal também assume a função de objeto dentro da imagem, interagindo de alguma forma com os personagens).

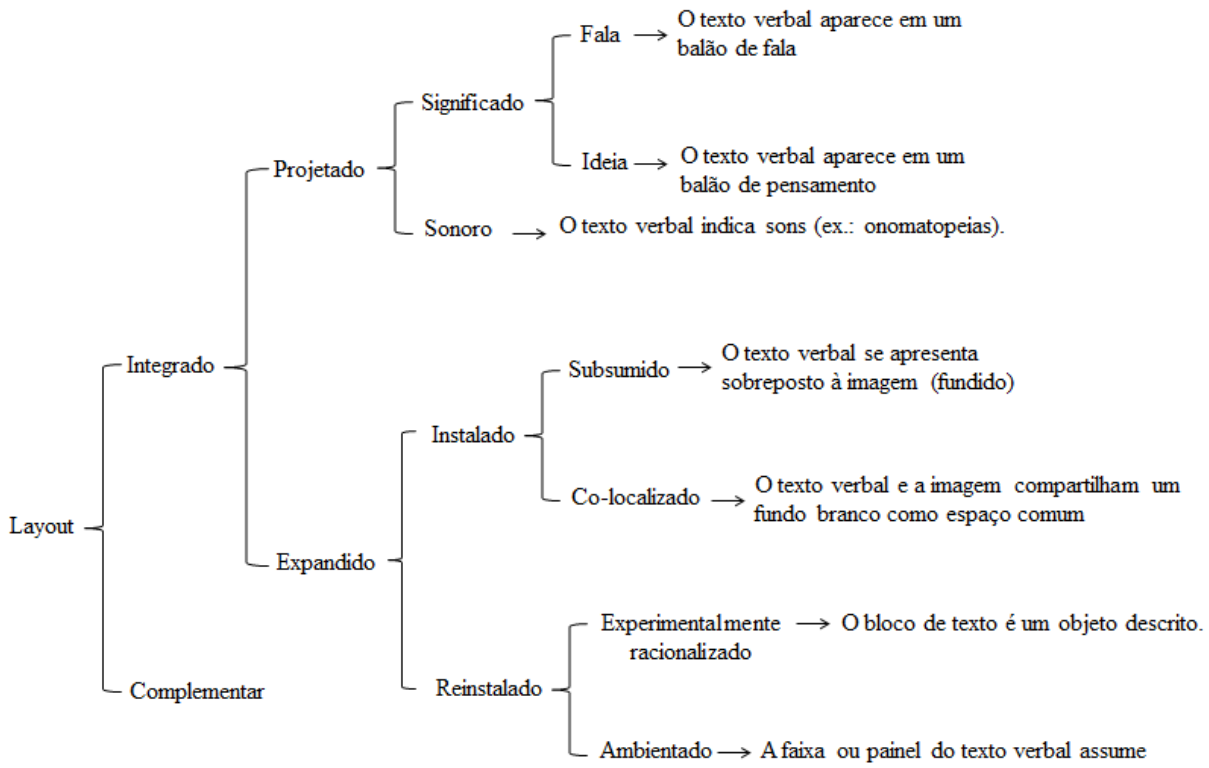
Para Painter, Martin e Unsworth (2012), as relações estabelecidas entre palavras e imagens em um texto bimodal são complexas e o estudo das escolhas de integração intermodal não ambiciona oferecer uma análise multimodal que leve em conta os significados linguísticos produzidos exclusivamente pelo texto verbal. Na verdade, para os autores:

> A rede de integração intermodal aqui descrita sugere apenas que a maneira pela qual o texto verbal é visualmente integrado à imagem ou, de modo alternativo, apresentado visualmente como uma região complementar de significado, indica alguns tipos muito gerais de relações entre as duas modalidades semióticas[25]. (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 102-103).

Uma visão geral sobre as opções de estruturação textual para o *layout* integrado pode ser observada no esquema ilustrado na Figura 4.

[25] No original: "The intermodal integration network described here suggests only that the manner in which the verbiage is visually integrated into the page or spread, or alternatively visually presented as a complementary region of meaning, indicates some very general kinds of relations between the two modalities." (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 102-103).

Figura 4 – Opções de estruturação textual para o *layout* integrado



Fonte: adaptado de Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 99).

2.2 Enquadramento

O sistema de enquadramento das imagens se apresenta em duas maneiras distintas: por meio de imagens *livres* (independentes) ou *vinculadas* (dependentes), e cada escolha produz significados diferentes na construção global do texto.

Na escolha de enquadramento por meio de *imagem livre*, a imagem ocupa todo o espaço visual da página, sem que haja alguma margem ou limite para ela além das bordas da página. Um dos efeitos revelados por essa escolha de enquadramento é que a imagem parece convidar o leitor a adentrar o espaço visual retratado na narrativa, fazendo-o se considerar parte da história narrada. Além disso, torna-se maior o contato entre os personagens representados na imagem e o leitor que os observa, podendo despertar sentimentos positivos ou negativos no leitor em relação aos personagens, seus comportamentos e as circunstâncias em que se encontram. Segundo Painter, Martin e Unsworth (2012):

> [...] a opção mais geral para enquadrar a imagem de um livro ilustrado envolve a presença ou ausência de uma margem para 'segurar' a imagem dentro da página. Onde a margem está ausente e a borda da página é o único limite para a imagem, ela é livre em dois sentidos. Os personagens representados são menos limitados por suas

> circunstâncias [...] e o mundo da história é mais aberto ao leitor[26]. (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 105).

Por outro lado, na escolha de enquadramento por meio de *imagem vinculada*, a imagem ocupa espaço limitado na página por meio de margens ou molduras. Essas limitações, segundo Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 106): "demarcam o mundo da história como mais distintamente separado do mundo do leitor [...] e podem também servir para 'conter' ou confinar o personagem"[27]. O enquadramento por meio de *imagem vinculada* pode ocorrer a partir de cinco sistemas distintos, dos quais dois se relacionam com a maneira como as margens podem proporcionar significados interpessoais. O primeiro modo ocorre por meio da escolha da cor das margens, a qual pode criar um ambiente particular para a narrativa, relacionando-se até com os sentimentos dos personagens. Esse enquadramento pode ser chamado de [*vinculado: margem colorida*].

O segundo modo diz respeito à mudança no ponto de vista da narração por meio das margens. Isto é, uma imagem pode conter uma representação de um personagem fora da imagem principal, possibilitando a representação das ações de tal personagem no tempo presente e no tempo passado, de modo simultâneo, assinalando uma refocalização, a qual reforça o fato de a imagem retratada como *flashback* fazer parte da memória do personagem retratado na imagem principal. Esse enquadramento pode ser chamado de [*vinculado: refocalizado*].

O terceiro modo de enquadramento com imagem vinculada se refere à extensão da margem. Nesse caso, a margem ocorre de modo parcial, estendendo-se a partir de apenas uma das bordas da imagem, limitando assim sua ocupação na página, mas sem fechá-la por completo. Com efeito, a borda da imagem que não está limitada por uma margem acaba fazendo com que o mundo da narrativa se aproxime mais do mundo do leitor. Essa opção de enquadramento é denominada [*vinculado: limitado*]. Por outro lado, a opção de enquadramento em que as margens limitam todas as bordas da imagem se chama [*vinculado: cercado*].

Outro modo de enquadramento com imagem vinculada ocorre quando o personagem representado na narrativa "quebra" o limite da margem, invadindo o espaço fora da imagem

[26] No original: the most general option for framing a picture book image involves the presence or absence of a margin to 'hold' the image within the page. Where the margin is absent and the page edge is the only limit to the image, it is [unbound] in two senses. The depicted characters are less constrained by their circumstances […] and the story world is more opened up to the reader. (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 105).

[27] No original: "demarcate the story world as more distinctly separated from the reader's world than unbound ones and may also serve to 'contain' or confine the character". (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 106).

principal. Essa opção de enquadramento, segundo Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 106), "cria uma maneira icônica de sugerir que o personagem retratado tem muita energia ou presença para ser contido pelos limites da margem"[28]. Esse enquadramento se chama [*vinculado: quebrado*] e tem como efeito a aproximação do mundo do personagem com o mundo do leitor. Por outro lado, o enquadramento em que a imagem se encontra totalmente dentro de uma moldura é chamado de [*vinculado: contido*].

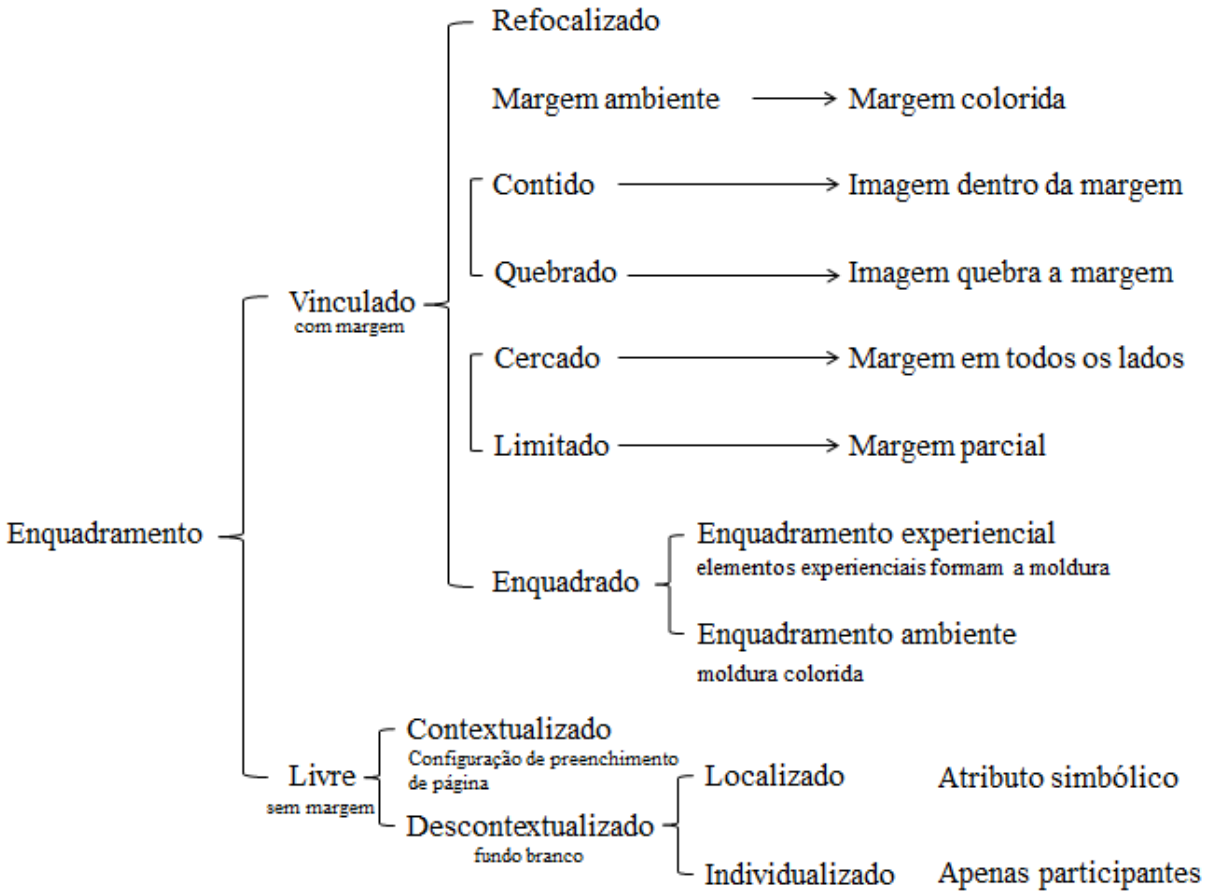
Ademais, uma *imagem vinculada* pode ser enquadrada dentro de uma margem preta ou colorida [*vinculado: moldurado*]. Pode-se dizer que o efeito da imagem com moldura é adicionar outro limite entre o mundo do leitor e o mundo semiótico, o que exige que vejamos o mundo retratado de forma mais enfática "do lado de fora". Ou seja, com a inclusão de uma moldura na imagem, o mundo da história é configurado abertamente como uma imagem. Para Painter, Martin e Unsworth (2012):

> Tanto a margem quanto a moldura, ou ambos, oferecem a possibilidade de contribuir para a ambientação da imagem e a margem também pode permitir a refocalização por meio da representação de um personagem adicional. Uma moldura definida marca a imagem como uma representação a ser vista de fora, mas também pode permitir significado adicional quando constituído por um elemento ideacional, ao invés de uma simples linha. Quando isso acontece, pode provocar uma atitude positiva do leitor por meio de uma "moldura" literal ou invocada, ou pode conferir um atributo simbólico ao personagem retratado. (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 109).

Uma visão geral sobre as opções de enquadramento pode ser observada no esquema ilustrado na Figura 5.

[28] No original: "provides an iconic way of suggesting that the depicted character has too much energy or presence to be entirely contained by the boundaries of the image." (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 106).

Figura 5 – Opções de enquadramento de imagens



Fonte: adaptado de Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 103).

2.3 Foco

Para Painter, Martin e Unsworth (2012), uma das funções dos sistemas de enquadramento é fechar e delimitar grupos focais (elementos visuais arranjados numa relação composicional que carregam as informações principais do texto). Para os autores, "a organização do significado dentro de um *layout* ou imagem – sua 'composição' – envolve a ponderação e colocação de diferentes elementos visuais dentro do espaço para controlar a atenção do espectador[29]" (Painter; Martin; Unsworth, 212, p. 110). Inicialmente, os grupos focais se dividem em duas opções: *iterado* (um grupo focal formado de elementos ideacionais iguais/semelhantes repetidos em uma série por toda a imagem) e *centrifocal* (um grupo focal pode ser colocado ou equilibrado em torno de um centro de várias maneiras).

[29] No original: "The organization of meaning within a layout or image – its 'composition' – involves the weighting and placement of different visual elements within the space so as to manage the viewer's attention. (Painter; Martin; Unsworth, 212, p. 110).

Em se tratando dos grupos focais *iterados*, esses podem se revelar de duas maneiras: *alinhado* (quando uma série de personagens ou elementos da cena são apresentados numa linha regular, quer seja na vertical, na horizontal ou na diagonal) e *espalhado* (quando os personagens ou elementos se encontram espalhados ao longo do *layout*).

No que diz respeito aos grupos de foco *centrifocais*, esses podem assumir várias formas, mas as duas principais são: *centrado* e *polarizado*. Essas opções básicas são disponíveis para grupos focais constituídos pelo *layout*, bem como pela imagem da foto. A seguir, discutimos brevemente acerca de cada uma delas.

2.3.1 Grupo centrifocal: centrado

Na opção de *centrifocal centrado*, o centro da imagem é preenchido por um elemento importante da cena ou por um único personagem, atraindo o olhar do leitor para esse participante de forma inequívoca. Essa é a opção de [*centrado: simples*] – uma espécie de composição de alvo que pode ser usada para criar um momento de êxtase ou ímpeto da narrativa, para apresentar um personagem novo ao leitor ou enquadrar de modo mais enfático expressões do personagem ou um elemento presente na cena que é importante para a história.

Enquanto uma imagem [*centrada: simples*] tem um grupo de foco que consiste em um único elemento visual, outras composições centradas envolvem elementos adicionais, a exemplo da opção de *estendido*, a qual se divide em *circular* e *tríptico*. A opção [*estendido: circular*] descreve o que Kress e van Leeuwen (2006) chamam de composição "centro-margem". Nesse caso, um elemento central tem outros elementos dispostos ao seu redor de modo circular. Ou, então, elementos são dispostos de modo circular, porém o centro permanece vazio, revelando que, mesmo com a ausência do personagem principal na cena, todos os elementos ali presentes ajudam a construir sua história.

Contudo, o tipo circular não é o único disponível para a opção de foco centrado estendido. Na verdade, há também a possibilidade de o elemento central ser acompanhado por elementos adicionais em ambos os lados para criar um tríptico, isto é, uma imagem a partir da união de três imagens, podendo se apresentar em eixo vertical, horizontal ou diagonal.

2.3.2 Grupo centrifocal: polarizado

O segundo grupo de composições centrifocais corresponde àquelas que assumem a opção *polarizada,* equilibrando ou opondo diferentes elementos representados em um eixo diagonal ou ortogonal (vertical e horizontal). Assim, quando os elementos de uma imagem são postos em polos opostos de maneira equilibrada, dizemos que houve escolha da opção [*polarizada: diagonal: equilibrada*]. Segundo Painter, Martin e Unsworth (2012):

> Um grupo focal desse tipo pode ser aprimorado ainda mais por um olhar unidirecional ou mútuo entre os personagens retratados, o que orienta fortemente o leitor a "absorver" o grupo focal em um único olhar como uma unidade coerente. O olhar do personagem é um tipo de vetor dêitico, uma opção adicional que ajuda a vincular elementos dentro de um grupo focal. Em outros casos, o vetor dêitico pode ser um elemento pictórico, como um galho ou planta desenhada, que aponta, por exemplo, para o texto verbal.[30] (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 116).

Em algumas ocasiões, porém, é preferível não balancear a polarização, mas sim criar um efeito desequilibrado, a fim de incentivar a virada de página ou o primeiro plano de complicação da narrativa. De acordo com Painter, Martin e Unsworth (2012), independentemente da orientação, se o grupo focal polarizado for constituído por dois participantes humanos ou antropomorfizados, ele terá uma função importante na organização de significados interpessoais de proximidade e orientação. As relações interpessoais entre os personagens são a preocupação fundamental de todos os tipos de histórias e essas relações são prontamente sinalizadas pela colocação de personagens na página e sua orientação física um para o outro. Se os personagens estiverem face a face, eles estão em relação de proximidade, indicando algum tipo de sentimento ou diálogo. Se um personagem está de costas para o outro, significa que existe uma relação ambígua entre eles e um deles pode estar olhando ou seguindo o outro personagem. Em contrapartida, se os personagens estiverem de costas um para o outro, significa que eles estão em conflito ou ainda não existe nenhum tipo de proximidade entre eles.

Outra opção de grupo focal polarizado é o *espelhado*. Nesse caso, os elementos representados em uma relação polarizada ‘espelham’ um ao outro. Isso é mais provável quando um personagem olha para o seu reflexo, uma escolha que sinaliza que questões de identidade e autoestima estão em jogo de uma forma ou de outra.

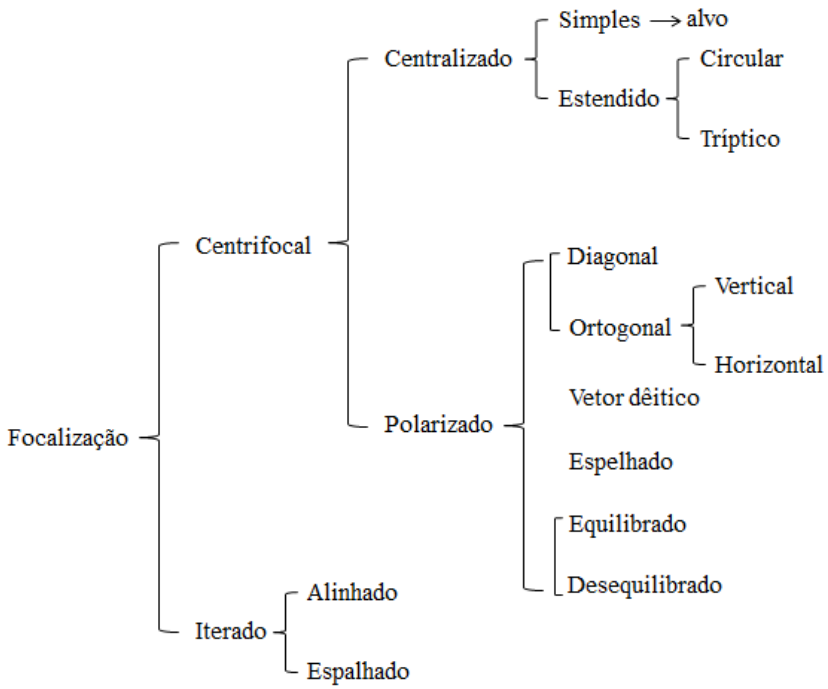
---

[30] No original: Focus group of this kind may be further enhanced by one-way or mutual gaze between the depicted characters, which strongly guides the reader to ‘take in’ the focus group at a single glance as a cohering unity. Character gaze is one kind of deictic vector, an additional option helping to link elements within a focus group. In other cases the deictic vector may be a pictorial element, like a drawn limb or plant, that points, for example, to verbiage. (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 116)

Diante do exposto, fica claro que as escolhas que os produtores de textos verbo-visuais fazem sobre o *layout*, o enquadramento, o foco, o tamanho da moldura, as cores, o ângulo, reverberam na produção dos sentidos do texto, na medida em que refletem valores sociais e interesses dos sujeitos envolvidos. Levar esses aspectos em consideração no momento da leitura e análise de textos verbo-imagéticos nos possibilita "[…] entendimentos sobre a natureza dos significados que podem ser transmitidos por escolhas visuais, e como estes podem se relacionar com os componentes estruturais e verbais do texto narrativo"[31] (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 2).

Uma visão geral sobre as opções de focalização pode ser observada no esquema ilustrado na Figura 6.

Figura 6 – Opções de focalização



Fonte: adaptado de Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 111).

No capítulo a seguir, apresentamos um breve histórico e as características do gênero textual história em quadrinhos, objeto deste estudo.

[31] No original: "understandings about the nature of the meanings that can be conveyed by visual choices, and how these may relate to the structural and verbal components of the narrative text". (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 2)

CAPÍTULO III
O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Neste capítulo, buscamos caracterizar o gênero textual objeto de estudo deste trabalho: história em quadrinhos. Para tanto, apresentamos um breve histórico sobre o gênero até sua chegada à sala de aula, bem como descrevemos os elementos característicos de sua linguagem.

A utilização de HQs para atividades de leitura e produção de textos na sala de aula pressupõe que o professor tenha conhecimento da abordagem teórica e conceitual a respeito de gêneros textuais, uma vez que todo texto se materializa sob a forma de determinado gênero. Assis e Marinho (2016, p. 117) afirmam que "os gêneros existem em função da necessidade humana de comunicação; ampliam-se e se modificam de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade e as diferentes necessidades comunicativas". Sob essa ótica, e considerando, segundo Marcuschi (2008), que os gêneros textuais não são entidades estanques, enrijecidas, também é correto afirmar que os avanços tecnológicos operam na transformação de muitos gêneros textuais. Nesse contexto, os gêneros

> Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (Marcuschi, 2003, p. 20).

A maleabilidade e dinamicidade dos gêneros faz com que se torne difícil sua categorização, uma vez que eles podem abarcar tudo o que é utilizado para a comunicação. Assim sendo, para Bakhtin (1997), importa considerar a diferença essencial que insere os gêneros em duas categorias básicas: gêneros primários e gêneros secundários. Os primários são mais simples e são próprios da comunicação cotidiana, mais próximos da modalidade falada. Já os secundários são aqueles reelaborados a partir dos primários, apresentando-se em situações de produção mais complexas, principalmente na forma escrita. Levando isso em consideração, Assis e Marinho (2016, p. 118) afirmam que "o gênero história em quadrinhos é secundário posto que, em sua elaboração tipicamente escrita, são reempregados recursos de gêneros primitivos, como da conversação oral cotidiana, por exemplo".

Em se tratando especificamente das histórias em quadrinhos, observa-se que esse gênero procura reproduzir uma conversação natural, geralmente em uma interação face a face

entre os personagens envolvidos na narrativa, que se comunicam não apenas por palavras, mas também por expressões faciais e corporais, conforme esclarece Eguti (2001). Nesse contexto, a narrativa é fruto da imbricação entre diversos códigos semióticos, deixando claro que é a união de múltiplas semioses que forma o conjunto necessário para a compreensão da história.

Quanto à composição das HQs, Santos e Vergueiro (2012) afirmam que

> As tiras de quadrinhos, normalmente humorísticas, desenvolvem uma história curta apresentada em uma ou, no máximo, seis vinhetas. Há uma situação inicial e uma reversão das expectativas do leitor (presente no texto ou na imagem), gerando o efeito cômico. Já os quadrinhos publicados em revistas, álbuns ou livros ocupam um espaço maior (de uma a centenas de páginas) e apresentam uma narrativa mais complexa. (Santos; Vergueiro, 2012, p. 85).

Considerando, então, que a linguagem das histórias em quadrinho se constitui de múltiplas fontes, Ramos (2009, p. 14) defende que "dominar essa linguagem, em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a utilização dos quadrinhos em sala de aula". A partir disso, abordamos, a seguir, um breve histórico das histórias em quadrinhos, apontando algumas transformações pelas quais passou ao longo do tempo até chegar à sala de aula.

3.1 Breve histórico das histórias em quadrinhos

Contar histórias por meio de desenhos já é uma arte antiga, a exemplo das pinturas rupestres – realizações artísticas manifestadas principalmente nas superfícies rochosas de cavernas na pré-história e que revelavam representações de situações do cotidiano, de crenças e da organização social dos seres humanos daquela época. Essa arte tão antiga, datada do período Paleolítico, já não é mais realizada na contemporaneidade, no entanto, foi se refinando ao longo da história e dando origem a outros gêneros textuais, como as histórias em quadrinhos, por exemplo.

Segundo Cagnin (1975, p. 21), a necessidade de comunicar alguma mensagem é "uma constante universal no tempo e no espaço: em todas as épocas temos narrativas, em todos os lugares habitados há histórias". As imagens e desenhos, por sua vez, já cumpriam esse papel na pré-história, a exemplo das pinturas rupestres, e continuaram a cumprir ao longo do tempo, tomando cada vez mais espaço na construção de narrativas. Ainda segundo o autor:

> Embora com potencialidade para serem aplicadas em numerosos setores, as imagens e especialmente os desenhos se puseram a narrar. Assim, esta sua manifestação principal foi a que lhe deu o nome e quase lhe define a essência: história em quadrinhos é uma história em imagens. (Cagnin, 1975, p. 21).

Entretanto, é a partir da segunda metade do século XIX que a produção de HQs é impulsionada devido ao surgimento do capitalismo e ao desenvolvimento da indústria tipográfica. Essa revolução industrial marca, ao menos inicialmente, o "marco zero do ano da história das histórias em quadrinhos" (Moya, 1977, p. 104).

Mais tarde, ao longo do século XX, as histórias em quadrinhos são colocadas na esteira da tendência ao consumo de massa que marcava a nova sociedade capitalista. Conforme Araújo (2009) pontua, as histórias em quadrinhos chegam a uma de suas fases mais importantes entre as décadas de 1930 e 1940: "percebia-se, nesse momento, um verdadeiro 'boom' dos quadrinhos, que mais tarde impulsionaria também os mercados editoriais europeus e brasileiros que lançavam impressos dessa linguagem em jornais e revistas" (Araújo, 2009, p. 25). Todavia, devido à crise que se sucedeu com a Segunda Guerra Mundial, a produção de HQs caiu por falta de matéria prima e recursos financeiros.

Na segunda metade do século XX, porém, as histórias em quadrinhos se renovaram e passaram a ser cultivadas novamente como produtos da cultura de massa. Nesse universo,

> As histórias em quadrinhos consolidam-se, no Brasil e no mundo, como enredos narrados quadro a quadro, com ampla utilização de textos verbais e não-verbais, bem como do discurso direto, característico da língua falada. Constituem-se, portanto, como um gênero discursivo secundário que, de acordo com Bakhtin (1997), aparece, normalmente, em circunstâncias de comunicação cultural na forma escrita e engloba gêneros discursivos primários correspondentes a circunstâncias de comunicação verbal. (Assis; Marinho, 2016, p. 116).

No Brasil, as criações de Maurício de Souza e de Ziraldo, a partir da década de 1960, ajudam a emplacar o gênero, principalmente entre o público infantil, por meio da produção de HQs com características genuinamente brasileiras. Conforme Araújo (2009, p. 34), "[...] a disseminação e produção de quadrinhos no Brasil cresceram de forma espetacular", principalmente a partir da criação da famosa turma da Mônica, na década de 1960, por Maurício de Souza.

Na transição do século XX para o XXI, as HQs experimentaram forte aceitação popular. De acordo com Vergueiro (2016, p. 7), "nos quatro cantos do planeta, as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou, às vezes, até mesmo de milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público

fiel". Mais adiante, com o aprimoramento dos computadores, expansão da internet e o surgimento de novos dispositivos eletrônicos, as HQs passaram a ser produzidas e compartilhadas também em suportes eletrônicos. O avanço das tecnologias digitais também trouxe renovações na forma de produzir HQs, tornando-as textos hipermidiáticos por meio do empréstimo de novos recursos para a produção de significados verbo-visuais.

Diante disso, considerando ser inegável o fato de as histórias em quadrinhos fazerem parte do cotidiano das pessoas, tal gênero textual foi, aos poucos, sendo inserido no contexto educacional, conforme veremos a seguir.

3.2 Os quadrinhos vão à escola: o uso das HQs na sala de aula

Embora, no Brasil, as histórias em quadrinhos já marcassem presença nos livros didáticos desde a década de 1980, o incentivo a seu uso nas escolas passou a ser de fato maior apenas com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que já apontava em seu texto a necessidade de trabalhar as múltiplas linguagens e manifestações artísticas da contemporaneidade nos ensinos fundamental e médio. Mais tarde, o uso de HQs na sala de aula foi oficializado como prática educacional pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, posteriormente, as histórias em quadrinhos também foram integradas ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Percebia-se, então, que, em relação às HQs, "além da utilização como estímulo à escrita, à análise e à construção de narrativas –, a junção da palavra com o desenho pode auxiliar na compreensão de conteúdos que, de outra forma, permaneceriam abstratos" (Costin, 2019, p. 3).

Até então, porém, o uso de HQs na sala de aula não era visto com bons olhos por professores e estudiosos mais conservadores, os quais sustentavam a tese de que o estímulo à leitura de histórias em quadrinhos gerava "preguiça mental" nas crianças e os afastavam da "boa leitura". Segundo Feijó (1997), as HQs eram

> Para muitos psicólogos americanos, [...] junto com o tal de *rock and roll*, a causa da juventude transviada. Para os professores mais conservadores, uma preguiça mental, um meio de desestimular a leitura e empobrecer a cultura dos estudantes. Para os filósofos, uma forma de propaganda política ou de reforço de certos valores ideológicos. (Feijó, 1997, p. 7).

Contudo, considerando a presença massiva das histórias em quadrinhos no cotidiano das crianças e jovens, além do incentivo dos documentos legais da Educação, que defendiam

o estudo do texto em suas múltiplas linguagens, não era mais possível evitar as HQs em sala de aula. Além disso, era necessário considerar que

> [...] o uso dos quadrinhos se faz presente nos diferentes meios de comunicação e expressão que permitem a qualquer um externar sentimentos, partilhar experiências, ampliar a visão de mundo, introduzindo-nos em verdadeiras crônicas da vida social e individual. (Ramos, 2019, p. 4).

Nesse cenário, Ramos (2016, p. 14), afirma que "quadrinhos, hoje, são bem vistos nas escolas. Há até estímulos governamentais para que sejam usados no ensino". Diante desse contexto, as histórias em quadrinhos de fato ocuparam seu espaço na escola, principalmente devido ao fato de ser um gênero textual multimodal e de se inserir nas discussões sobre a necessidade do letramento visual, além de possibilitar aos alunos construir conhecimentos a partir da reflexão crítica sobre temas sociais e da resolução de situações-problema, bem como desenvolver habilidades de comunicação com as diversas linguagens que permeiam as práticas comunicativas. Assim,

> Os quadrinhos tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. (Vergueiro, 2016, p. 26).

Nesse sentido, as histórias em quadrinhos funcionam como instrumento bastante atrativo de leitura e recurso didático-pedagógico com múltiplas possibilidades de aprendizagem, de produção textual e de desenvolvimento do senso crítico. Uma de suas características é a transmissão de uma mensagem de forma rápida e eficiente, de modo atrativo e interdisciplinar. Para Costin (2019, p. 3), a HQ "atrai leitores de todas as idades, pois, ao mesmo tempo em que entretém, oportuniza o acesso ao conhecimento de forma lúdica, além de preparar para a leitura de outros gêneros textuais".

Para Vergueiro e Ramos (2015), o uso de HQs em sala de aula tem gerado novos desafios aos professores e revelado uma urgência de se compreender melhor as múltiplas linguagens e os multiletramentos. Além disso, de acordo com Silva (2018, p. 27), "os docentes devem trabalhar as características dos quadrinhos e incentivar a produção textual por meio deste". Ainda segundo a autora, "a criação de uma história em quadrinhos ajuda crianças em todos os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita". (Silva, 2018, p. 26-27).

Mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também prevê o uso de HQs na sala de aula. Segundo o documento, "o grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de HQs, [...] pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos" (BRASIL, 2017, p. 76).

Com efeito, por relacionarem recursos verbais e não verbais na produção de sentidos, exigindo dos estudantes estratégias de leitura e de produção textual capazes de abarcar diferentes semioses e múltiplas fontes de linguagem, as histórias em quadrinhos podem "favorecer mestres e alunos no exercício da visão crítica para a leitura do mundo atual" (Ramos, 2019, p. 4). Além de tudo isso, as HQs também contemplam alguns dos descritores do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em adição, Ramos (2009) também destaca o uso das HQs em provas de vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dentre outras situações.

Considerando o exposto, fica clara a importância do trabalho com a leitura e a produção de histórias em quadrinhos na sala de aula em favor de um processo de ensino e aprendizagem que abarque o desenvolvimento do letramento visual e o aprimoramento do senso crítico. Para tanto, além das dimensões comunicativas, cognitivas e discursivas do gênero história em quadrinhos, o trabalho com HQs deve considerar toda a sua dimensão composicional. Dessa maneira, a seguir, discutimos brevemente cada um dos principais elementos que constituem uma HQ.

3.3 A linguagem das histórias em quadrinhos e seus elementos

Com a explosão das tecnologias digitais, a imagem passou a ocupar lugar de destaque nas produções de novos gêneros textuais. Contudo, os recursos imagéticos já eram utilizados mesmo antes desse advento. Conforme já explanamos anteriormente, a imagem sempre esteve presente nas práticas comunicativas, possibilitando a produção de significados de variados modos. "O quadrinho, por sua vez, através de sua representação subjetiva do tempo, é capaz de capturar segundos, horas, enfim, uma história em uma única imagem!" (Avelar; Salerno, 2019, p. 7).

Nesse sentido, para trabalhar o gênero HQ em sala de aula, faz-se fundamental que os professores conheçam os elementos que constituem sua linguagem e estrutura, pois, segundo Santos e Vergueiro (2012), é justamente a falta de conhecimento acerca desses elementos o

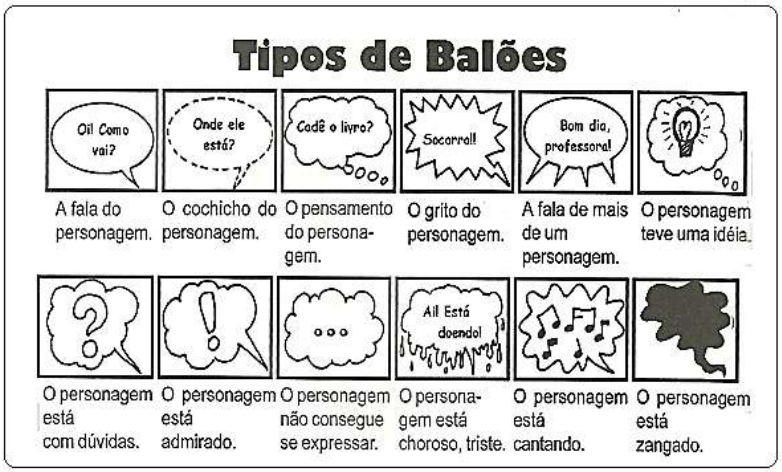
primeiro desafio do professor que deseja trabalhar com esse gênero em suas aulas. Ramos (2016, p. 14) concorda com as ideias dos autores e afirma que “ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)”. Ainda segundo ele, “dominar sua linguagem, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto” (Ramos, 2016, p. 30). Dessa maneira, descreveremos, a seguir, os principais elementos da linguagem e da estrutura composicional de HQs.

3.3.1 Balão

O balão tem a função de capturar o som da fala do personagem, fazendo com que o leitor possa “ouvi-lo”. Para tanto, a disposição dos balões dentro dos quadrinhos deve ocorrer de forma sequencial em relação à posição dos personagens no *layout* textual, para que fique clara ao leitor a passagem de tempo das falas, das ações e que personagem fala primeiro. A sequência dos balões, nos países ocidentais, obedece às seguintes direções: de cima para baixo e da esquerda para a direita, pois são essas as orientações de leitura na cultura ocidental.

Nos primórdios das histórias em quadrinhos, os balões tinham apenas a função de englobar o som. No entanto, com o passar do tempo e com o aumento do uso dos balões nas HQs, esse elemento foi se aprimorando e seus contornos passaram também a emprestar características aos sons capturados. Dessa forma, diferentes contornos e formatos de balões são criados para representar diferentes tipos de sons, ações e intenções, tais como: a fala simples, o pensamento, o grito, o choro, o sussurro e tantos outros, à vista dos exemplos ilustrados na Figura 7.

Figura 7 – Tipos de balões



Fonte: Nerds & Otomes Universe (*Blog*)[32]

Todos esses delineados e formatos são resultado da própria evolução dos quadrinhos ao longo do tempo, uma vez que, nos primeiros quadrinhos, no fim do século XIX, não havia integração entre a diagramação do texto e a representação dos sons (Figura 8). Somente com o surgimento dos balões, tempos depois da criação das primeiras histórias em quadrinhos, o texto passou a integrar as ilustrações, ajudando a definir a linguagem das HQs (Figura 9).

Figura 8 – Texto não integrado à ilustração (layout complementar)

Fonte: Ramos (2019)

[32] Disponível em: http://nerdseotomeuniverse.blogspot.com/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html. Acesso em: 20 out. 2022.

Figura 9 – Texto integrado à ilustração (*layout* integrado)

Fonte: Ramos (2019)

Essa integração entre texto e ilustração evoluiu, aproximando cada vez mais sons e imagens, gerando, assim, diferentes formatos e estilos de balões. Tais formatos e estilos são infinitos e surgem a partir da imaginação dos quadrinistas, possibilitando diferentes formas de expressar a comunicação entre os personagens nas histórias em quadrinhos e, consequentemente, de produzir sentidos.

3.3.2 Timing

O *timing* está relacionado com o tempo da narrativa e se manifesta por meio de certos recursos que ajudam a representar uma ação, transmitindo a ideia de tempo e ritmo nas histórias em quadrinhos. Indicar a passagem de tempo em HQs é uma habilidade imprescindível aos quadrinistas, pois ela é decisiva para o sucesso da narrativa. Para tanto, os artistas dos quadrinhos precisam estar atentos a dois fatores fundamentais: a disposição dos quadros e dos balões.

Nesse contexto, se a intenção do quadrinista é estender o tempo da ação, então ele pode segmentá-la em vários quadros menores, imprimindo um ritmo mais lento à narrativa (Figura 10) e jogando luz sobre os detalhes da ação. Por outro lado, se a intenção for imprimir um ritmo mais acelerado à narrativa, a ação pode ser ilustrada em poucos quadros de tamanhos maiores e mais convencionais (Figura 11).

Figura 10 – Ritmo lento

Fonte: Ramos (2019)

Figura 11 – Ritmo acelerado

Fonte: Ramos (2019)

Cada história revela um ritmo próprio no texto e nas ações dos personagens (aventura, drama, humor) e isso deixa clara a marca do autor, que escolhe os melhores recursos para criar identificação com a experiência do leitor. Na criação de histórias de aventura, por exemplo, o *timing* pode ser utilizado para criar uma atmosfera de aflição, aumentar a tensão da ação e a do próprio leitor, que vai tendo seu olhar guiado por ela ao longo dos quadrinhos (Figura 12). Já em histórias de humor, o *timing* pode ser um recurso usado para revelar quebras de expectativa ou reviravoltas, por exemplo (Figura 13).

Figura 12 – *Timing* em HQs de aventura

Fonte: Ramos (2019)

Figura 13 – *Timing* em HQs de humor

Fonte: Ramos (2019)

3.3.3 Letreiramento

O letreiramento diz respeito ao desenho das letras e aos critérios para usá-las, podendo variar conforme as necessidades da narrativa. De acordo com Ramos (2016, p. 56), "o tipo de letra adquire expressividades diferentes no contexto sugerido pelo texto". Tradicionalmente, letras convencionais são utilizadas para representar falas simples, sem nuances; negrito é usado para destacar trechos importantes da fala; e itálico ou aspas são utilizados para as falas em *off*, isto é, falas ditas por alguém em outro quadro. Todavia, existem outros recursos que vão além desses mais comuns em história em quadrinhos e que, até mesmo, tornam o letreiramento uma extensão da imagem. Encarado como elemento gráfico, portanto, o letreiramento atua a serviço da narrativa, impregnando o texto de significados. Para Ramos (2019, p. 27), "formatos e cores do letreiramento podem sugerir personalidades, sotaques e idiomas quando usados com criatividade. Associados a diferentes desenhos dos balões, reforçam sua capacidade de indicar diferentes sonoridades". Vejamos alguns exemplos.

Figura 14 – Letreiramento sugerindo clima emocional

Fonte: Ramos (2019)

Figura 15 – Letreiramento representando som

Fonte: Ramos (2019)

Para além dos exemplos ilustrados, o letreiramento pode atuar ainda como ponte narrativa, integrar-se à ação para reforçar o clima ou atmosfera do ambiente, aumentar a dramaticidade da fala de um personagem em uma história de terror, por exemplo. Outro ponto importante a ser destacado é o fato de que o desenho das letras também pode estar relacionado ao caráter do personagem, podendo assumir traços mais formais no discurso de um aristocrata, por exemplo, ou mais informais no discurso de uma criança.

Figura 16 – Fonte da letra atrelada ao caráter do personagem

Fonte: Ramos (2019)

Nessa direção, Ramos (2016) esclarece que as características dos personagens também são influenciadas pelas marcas de registro da linguagem formal ou informal na reprodução das falas no conteúdo dos balões.

Além dos recursos expostos até aqui, vale destacar as onomatopeias, as quais podem estar dentro ou fora do balão e, segundo Ramos (2019, p. 27), são “palavras que imitam os sons, sejam eles da natureza, eletrônicos, mecânicos ou, ainda, ruídos fantásticos e imaginários”. De acordo com Ramos (2016), no Brasil, utilizam-se onomatopeias norte-americanas com outras aportuguesadas. No quadro a seguir, reunimos algumas das onomatopeias mais famosas utilizadas em história em quadrinhos.

Quadro 1 – Onomatopeias

Bumm!	Explosão
Toc-toc!	Batendo na porta
Tic-tac!	Som do relógio
Miau!	Miado
Au-au!	Latido
Vruum!	Velocidade
Trrrimm! Trrrimm!	Toque de telefone
Sniff! Sniff!	Choro
Atchim!	Espirro
Blá-blá-blá	Conversa fiada
Bibi!	Buzina
Coff, coff!	Tosse
Zzzz	Dormir

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Cada uma das onomatopeias apresentadas no quadro acima pode assumir cores e formatos gráficos diferentes dependendo da situação narrativa e das intenções do autor. Assim, as possibilidades gráficas para representar falas, sons e ruídos nas histórias em quadrinhos e aproximar os leitores do ambiente sonoro da narrativa são inúmeras e depende da criatividade do quadrinista. Cumpre salientar a importância do letreiramento para a produção de significados sociossemióticos, haja vista que esse recurso está intimamente ligado às intenções comunicativas emprestadas aos personagens da história, seus sentimentos e ações.

3.3.4 Personagens

Segundo Ramos (2019, p. 29), "a aparência dos personagens de quadrinhos está intimamente ligada à comunicação das emoções, ao estilo e à filosofia das histórias". Nesse sentido, a aparência dos personagens pode sugerir agressividade, ingenuidade, inteligência, doçura, fraqueza, timidez e inúmeras outras características. Ainda consoante a Ramos (2019):

> Cada tipo é representado por formas que estamos acostumados a identificar no dia a dia. As crianças têm a proporção da cabeça maior que a dos adultos, além dos olhos grandes, que ajudam a indicar doçura. O homem forte, por sua vez, tem os braços maiores que os outros e uma cabeça menor em relação ao corpo. (Ramos, 2019, p. 29).

Nesse universo, o quadrinista deve ter um olhar atento às características humanas para conseguir revelar estados emocionais ou, até mesmo, o caráter dos personagens. Para tanto, o

artista de quadrinhos deve utilizar recursos gráficos, tais como: linha de ação e sólidos. A linha de ação “ajuda na estruturação da personalidade, na definição dos movimentos e na expressão da energia de cada figura” (Ramos, 2019, p. 30), enquanto que os sólidos “ajudam a definir a massa, o volume e auxiliam na visualização de áreas marcantes de cada personagem” (Ramos, 2019, p. 31). A título de exemplificação, um personagem forte e corajoso tem os sólidos mais proeminentes na parte superior do corpo, como peitoral e ombros. Já um personagem sedentário tem os sólidos mais desenvolvidos na parte inferior, como a barriga, por exemplo.

Definidas as características principais, faz-se importante reunir imagens, fotos e desenhos para construir as referências dos personagens, os quais, segundo Ramos (2016), podem ser retratados por meio de desenhos realistas, estilizados ou caricaturados. Diante disso, o importante é destacar que existem inúmeras possibilidades de retratar e criar personagens, mas a melhor ferramenta é a observação dos tipos humanos na realidade e deixar fluir a imaginação.

3.3.5 Texto

O texto é outro elemento fundamental para a criação de uma boa história em quadrinhos. Quando unido à imagem, forma um conjunto que funciona indicando sons, diálogos, ações e emoções. Algumas vezes, ações importantes da história são contadas apenas por meio de imagens. Nesse caso, as emoções só podem ser captadas pelo leitor por meio da análise atenta dos recursos imagéticos. Muitas vezes, balões de falas e de pensamentos são integrados às imagens para dar outra percepção aos acontecimentos narrados. Outras vezes, pode haver também o uso de textos em legendas, para reforçar a ação e acrescentar dimensão emocional à cena, ou apresentar a voz de um narrador. O importante é destacar que o resultado deve ser lido como um construto só, texto e imagem integrado num único visual. Para Ramos (2019, p. 38), “essa mistura criativa e bem balanceada vai definir o sucesso e a qualidade de cada história”.

Cumpre salientar que nem sempre o roteirista da história é também o desenhista. Nesse caso, o roteirista precisa transmitir com clareza as ideias para que o desenhista consiga transformá-las em desenhos. Entretanto, independentemente de roteirista e desenhista serem a mesma pessoa ou não, o importante é que o roteiro seja consistente, contenha os elementos básicos de uma narrativa e defina claramente a trajetória do herói.

Em histórias de estrutura mais longa, existem algumas fórmulas que agradam o público. Geralmente, o herói inicia a história em uma situação estável, não necessariamente confortável, e é retirado dela por forças alheias a sua vontade. Isso gera uma tensão na história, uma vez que o herói se encontra agora em uma situação embaraçosa, vivendo uma aventura em um ambiente estranho, e precisa lutar para voltar à estabilidade. Para Ramos (2019, p. 39), "durante esse trajeto, o autor precisará definir os objetivos do herói e até onde terá que levá-lo para que consiga reverter o conflito em que foi lançado. É preciso definir aliados e inimigos, desafios do percurso, clímax e a recompensa a ser alcançada". Ao fim, o herói aprende com tudo o que viveu em sua trajetória. Em história de estrutura mais curta, porém, a quantidade de personagens e ambientes é reduzida e o conflito se desenrola de maneira rápida, para que a narrativa caiba em poucas páginas.

3.3.6 Enquadramento

O enquadramento é um elemento muito importante na composição de uma história em quadrinhos, pois ele estabelece limites espaciais na página, integrando texto e imagem ou separando-os em espaços distintos dentro do *layout*, facilitando a transmissão da ação e fazendo com que o leitor se sinta dentro da história. Para Ramos (2019, p. 41), é "congelar ou capturar um segmento da realidade ou o trecho de uma ação". Essa divisão é variável e fica a critério do artista, que deve escolher entre uma gama diversificada de planos para enquadrar imagens e textos.

A organização dos códigos verbais e visuais dentro dos quadrinhos compõe a gramática básica da HQ. Essa gramática bebeu na fonte de outra importante arte: o cinema. Muitos dos planos de enquadramento utilizados nos filmes foram incorporados pelos artistas de quadrinhos para compor o espaço visual das HQs. Dentre os principais planos de enquadramento utilizados nas histórias em quadrinhos, estão: (i) *plano geral*: todo o cenário é mostrado e o personagem ocupa espaço reduzido na cena; (ii) *plano conjunto*: parte significativa do cenário é revelada e o personagem ocupa espaço relativamente maior na cena, sendo possível reconhecer os rostos das figuras mais próximas ao leitor; (iii) *plano médio*: o personagem tem o corpo todo enquadrado, porém há pouco espaço embaixo dos pés e acima da cabeça sendo mostrado no enquadramento; (iv) *plano americano*: o personagem é enquadrado do joelho para cima; (v) *plano próximo*: o personagem é enquadrado da cintura para cima; (vi) *plano close up*: o personagem é enquadrado do peito para cima; (vii) *plano big*

close up: o personagem é enquadrado dos ombros para cima; (viii) *plano detalhe*: apenas uma parte do corpo do personagem é enquadrada. Todos esses recursos de enquadramento oferecem inúmeras possibilidades de produzir significados nas HQs, tais como: apresentar o cenário, enfatizar emoções dos personagens e aproximar ou distanciar os personagens do leitor, criando vínculos imaginários.

A seguir, apresentamos os pressupostos teóricos da Pedagogia de Gêneros proposta por linguistas e pesquisadores da educação da chamada Escola de Sydney.

CAPÍTULO IV
A PEDAGOGIA DE GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY E O CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PROGRAMA DE LETRAMENTO LER PARA APRENDER

Neste capítulo, refletimos sobre a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney, uma vez que ela vê a linguagem em uma perspectiva sociossemiótica, a qual é contemplada neste estudo, e apresentamos o Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa de Letramento Ler para aprender, o qual é adotado neste trabalho para vivência da experiência didática com o gênero textual história em quadrinhos.

A Escola de Sydney reúne, na Austrália, um grupo de linguistas e estudiosos da educação que, fundamentados na abordagem sistêmico-funcional da linguagem, têm desenvolvido programas de letramentos baseados em gêneros textuais com o intuito de fornecer ferramentas aos professores da Educação Básica capazes de subsidiar o ensino de leitura e produção escrita na sala de aula.

Para desenvolver tais programas de letramentos, os pesquisadores da Escola de Sydney consideram o gênero como "um processo social organizado em etapas e orientado para propósitos sociais" (Rose; Martin, 2012, p. 1). Isto é, os gêneros são sociais porque se realizam coletivamente e se materializam por meio da língua, que é um fenômeno social; são organizados em etapas porque se compõem de mais de um estágio para serem concluídos; e são orientados para propósitos sociais porque sempre são utilizados pelos falantes em processos sóciocomunicativos com algum objetivo a ser atingido.

Tal perspectiva de gênero abarca, em adição, a abordagem sistêmico-funcional dada por Halliday e Matthiessen (2014) ao texto. Nas palavras desses autores, o texto pode ser considerado como um "processo de construir significado em contexto"[33] ou "qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faça sentido a alguém que conheça a língua"[34] (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 3). Pires (2017), por sua vez, afirma que:

> [...] a construção de significados passa pelo entendimento de que o falante, imerso em seu contexto de cultura, é influenciado pelas situações vivenciadas, pelo interlocutor apresentado, quais relações são estabelecidas e o meio pelo qual ele usa a língua – falado ou escrito. (Pires, 2017, p. 25).

[33] No original: […] text is a process of making meaning in context. (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 3).
[34] No original: […] any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 3).

É nesse contexto que, embasados com o arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, os estudiosos da Escola de Sydney desenvolvem projetos de letramentos baseados em gêneros com o intuito de "ensinar habilidades de leitura e escrita que capacitem os estudantes a serem bem-sucedidos na leitura e produção textual dos gêneros curriculares" (Muniz da Silva, 2015, p. 9). Assim, as estratégias de ensino pensadas para subsidiar o estudante na escrita de gêneros textuais diversos deram origem à "Pedagogia Baseada em Gêneros", ou simplesmente "Pedagogia de Gêneros".

Segundo Rose (2015b, p. 6 *apud* Oliveira, 2019, p. 682-683), "um princípio fundamental da pedagogia de gêneros é que os alunos devem ser preparados pelos professores antes de tentarem tarefas de aprendizagem". De modo complementar, Oliveira (2019, p. 682) afirma que "o princípio básico do projeto é que o ensino efetivo deve envolver os estudantes com o conhecimento explícito sobre a linguagem". Desse modo, o ensino explícito de gêneros é enfatizado pelos estudiosos da Escola de Sydney como fator fundamental para os letramentos, e podemos ainda acrescentar para os multiletramentos.

Sendo assim, reconhecer as etapas de um gênero, bem como seu propósito comunicativo, torna-se imprescindível para os estudantes, pois tal reconhecimento oferece ao leitor/escritor ferramentas para o entendimento acerca do funcionamento do gênero em esferas sociais distintas, tanto no que diz respeito aos aspectos do campo, quanto ao que tange às relações, ao modo e aos aspectos discursivo-linguísticos padronizados pelo gênero. Segundo Pires (2017, p.33), "essas ferramentas, após uma abordagem explícita, são utilizadas pelo aluno no momento em que ele percebe os padrões de língua envolvidos tanto na leitura quanto na escrita".

O projeto da "Pedagogia de Gêneros" da Escola de Sydney passou por três grandes fases desde os primeiros estudos e pesquisas na década de 1980. A primeira fase do projeto, denominada Linguagem e poder social (*Language and social power*), surgiu na década de 1980 com a finalidade de identificar e mapear os gêneros que os alunos devem aprender na escola primária conforme seus propósitos comunicativos. Na década de 1990, surgiu a segunda fase do projeto denominada Escreva corretamente (*Write it right*), na qual a identificação dos gêneros foi ampliada para a escola secundária e também houve a formação das chamadas "Família de Gêneros" (Rose, 2015b, p. 2). E, a partir dos anos 2000, surgiu a terceira e atual fase do projeto, denominada Ler para aprender (*Reading to Learn*), enfatizando o princípio da integração entre leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem.

O programa Ler para aprender, selecionado para aplicação da experiência didática proposta por este trabalho, "estabelece a leitura como ponto de partida da aprendizagem global dos alunos" (Pires, 2017, p. 60) e tem como principal finalidade "o desenvolvimento das habilidades para leitura e escrita por meio da realização de atividades desenhadas com base em um conjunto de estratégias cujo foco são os gêneros curriculares" (Muniz da Silva, 2015, p. 22). Dessa forma, é a ênfase dada à integração entre leitura e escrita que busca garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, a interação é uma peça fundamental para o sucesso pretendido pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem proposto pelo programa Ler para aprender. Durante a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, professor e aluno exercem papéis mútuos no processo de aprendizagem, sendo ambos responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e produção escrita. Nesse contexto, o professor fornece aos alunos todo suporte de que eles necessitam para se apropriarem dos gêneros e os alunos também assumem responsabilidades pela sua própria aprendizagem. Essa interação professor-aluno se dá por meio de ciclos que envolvem, segundo Pires (2017, p.61), "os ciclos de interação guiados – foco, identificação, afirmação, preparação e elaboração" e "compreendem os quatro níveis de leitura".

Tais níveis de significado da leitura abarcam as estratégias de compreensão textual e se referem à *decodificação* da palavra, ao significado *literal* (presente nas frases, na superfície textual), ao significado *inferencial* (presente nas conexões estabelecidas entre as partes do texto e na compreensão dos significados pressupostos das palavras) e ao significado *interpretativo* (em que o leitor ativa seu conhecimento de mundo e recorre às suas experiências para interpretar o texto).

Muniz da Silva (2015, p.22) afirma que, "para que os estudantes adquiram as habilidades de leitura, os professores precisam oferecer-lhes orientação explícita em cada nível do clico de aprendizagem". Com efeito, o professor precisa dominar os níveis do ciclo para poder direcionar corretamente os alunos na compreensão dos textos, orientando-os explicitamente sobre "como encontrar as respostas às questões de compreensão" (Muniz da Silva, p. 37).

A principal mudança metodológica do Ciclo de Ensino e Aprendizagem proposto pelo programa Ler para aprender refere-se ao foco dado à leitura. Para Gouveia (2014, p. 222 – grifos originais), "o programa Ler para Aprender potencializa um trabalho de decodificação e de precisão sobre as estruturas linguísticas, com foco no conhecimento da língua ao nível da gramática e do discurso, ao fazer da leitura a base da aprendizagem".

Com efeito, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa Ler para aprender é estruturado em três níveis, os quais organizam nove conjuntos de estratégias para os professores subsidiarem os estudantes, a fim de que desenvolvam suas habilidades de leitura e produção escrita, conforme podemos observar na figura abaixo.

Figura 17 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa Ler para Aprender

Fonte: Muniz da Silva (2015).

Conforme é possível observar na figura acima, cada nível comporta três conjuntos de estratégias que servem como suporte para as atividades de leitura e escrita. O nível 1, mais externo, é constituído das etapas de *Preparação para a leitura* (*ou Desconstrução*), *Construção Conjunta* e *Escrita Autônoma* (*ou Construção Independente*). Esse nível, segundo Muniz da Silva (2015, p. 24), "está diretamente ligado à aprendizagem do currículo, a como planejar o programa de ensino e selecionar os textos que serão o foco para o ensino e a avaliação da aprendizagem".

Dessa forma, o ciclo se inicia com a etapa de *Preparação para a leitura* ou *Desconstrução* do gênero. Nessa etapa, professor e aluno, primeiramente, fazem a negociação do campo, na qual os objetivos da futura produção textual são especificados. Além disso, nesse momento, o "discurso falado na sala de aula é planejado para envolver – com sucesso – toda a turma nas tarefas de leitura e escrita do gênero que está sendo estudado" (Muniz da

Silva, 2015, p. 24). Martin e Rose (2012, p. 148) afirmam que a etapa de preparação para a leitura "começa no nível interpretativo de compreensão, com o conhecimento prévio ou o campo que os aprendizes precisam saber para acessar o texto"[35].

O segundo momento dessa etapa compreende a análise da estrutura textual, bem como dos aspectos linguísticos e discursivos, ocorrendo a *Desconstrução* do gênero. Além disso, "a discussão sobre o texto envolve também a leitura de imagens e vídeos relacionados ao texto escrito" (Muniz da Silva, 2015, p. 24). Conforme Pires,

> A *desconstrução* caracteriza-se pela leitura dos textos e o gênero é analisado de forma a determinar o contexto de cultura (qual é o propósito social) e o contexto de situação (qual é o tema, quem será o leitor). Os textos são "desconstruídos" a partir de leituras guiadas pelo professor para que os alunos sejam capazes de reconhecer as etapas e fases comuns entre os gêneros abordados em sala de aula. Os elementos linguísticos são apontados e discutidos, e servem de base no processo de escrita. (Pires, 2017, p. 50-51 – grifo original).

Dessa forma, são considerados o objetivo sociocomunicativo do gênero e seus aspectos estruturais. As observações desses aspectos em sala são realizadas conjuntamente pelo professor e toda a turma, e cada aluno possui uma cópia dos textos para realizar as próprias marcações.

Na segunda etapa do nível 1, *Construção Conjunta*, deve ocorrer a escrita de um texto no mesmo gênero estudado durante a etapa de Desconstrução, no entanto, nesse momento, o texto é construído coletivamente, isto é, professor e alunos trabalham em conjunto para construir um novo modelo de texto. De acordo com Pires (2017),

> A construção conjunta é a etapa em que os alunos usam o conhecimento sobre o assunto e o gênero já discutidos para, juntamente com o grupo de colegas e o professor, criar um texto coletivamente. As ideias dadas pelos alunos devem ser anotadas no quadro para que eles consigam visualizá-las na hora da escrita, que pode acontecer em grupos ou com a turma inteira, sendo um aluno ou o professor responsável por transcrever as ideias em forma de texto. (Pires, 2017, p. 51).

Assim, orientados pelo professor, os estudantes devem se tornar capazes de aprofundar seus conhecimentos acerca dos recursos de padrões globais do gênero, bem como aqueles empregados em contextos específicos. Dessa forma, de acordo com Oliveira (2019, p. 695), a etapa da *Construção Conjunta* é "interativa e tida como essencial pelos teóricos do ciclo de ensino e aprendizagem, possibilitando que as dificuldades dos aprendizes venham à tona".

[35] No original: The Preparing for Reading "begins at the interpretative level of comprehension, with the background knowledge or field that learners need to know about to acess a text." (Martin; Rose, 2012, p. 148).

Além disso, “é viável também o compartilhamento de saberes, dúvidas e soluções de problemas” (Oliveira, 2019, p. 696).

Na última etapa do nível 1, *Construção Independente*, os alunos já devem ter desenvolvido habilidades e competências de leitura e escrita suficientes para produzirem, autonomamente, um texto no mesmo gênero estudado, recorrendo ao auxílio do professor apenas quando necessário. Além disso, devem estar aptos a refletir criticamente sobre os propósitos do gênero e de suas escolhas linguísticas.

De acordo com Oliveira (2019), as três etapas do nível 1

> envolvem tanto o campo de construção (para que os alunos estejam familiarizados com o conteúdo dos textos que estão lendo e escrevendo) quanto da contextualização (para que os alunos compreendam o propósito social do gênero). O objetivo final do ciclo é que eles aprendam a produzir o gênero proposto e reflitam criticamente sobre essa prática discursiva e sobre a função social desse gênero. (Oliveira, 2019, p. 692).

O nível 2, intermediário, é constituído pelas etapas de *Leitura Detalhada*, *Reescrita Conjunta* e *Reescrita Individual*. Esse nível se inicia com a etapa de *Leitura Detalhada*, na qual o professor escolhe fragmentos importantes do texto para analisar detalhadamente com os alunos, a fim de que eles possam assimilar e compreender as etapas e fases de construção do gênero. Essa análise deve ocorrer conforme os ciclos de interação guiada, considerando a sequência: preparação, foco, identificação, afirmação e elaboração. Conforme Gouveia (2014, p. 223), essa etapa do ciclo de aprendizagem permite “por um lado, a compreensão e aquisição de estratégias de construção textual, e, por outro, o domínio e a compreensão das funcionalidades de uso das unidades e estruturas gramaticais”.

A segunda etapa do nível 2, *Reescrita Conjunta*, “consiste em reescrever, coletivamente, a passagem desconstruída na leitura detalhada, usando os recursos e padrões linguísticos estudados”, bem como “entender como os padrões de discurso funcionam no gênero escolhido” (Pires, 2017, p. 57). Por fim, na terceira etapa do nível 2, *Reescrita Individual*, os alunos devem reescrever, individualmente, os fragmentos de textos desconstruídos e analisados na etapa de Leitura Detalhada, a fim de expandir suas possibilidades de escrita e criar autonomia na construção de textos. No caso de alunos que ainda apresentam dificuldades, o professor pode reuni-los em um grupo e tentar uma nova escrita conjunta para sanar as dificuldades daquele grupo.

O nível 3, mais interno, é constituído pelas etapas de *Construção do Período*, *Escrita de Período* e *Ortografia*. Esse nível, conforme Muniz da Silva (2015, p. 25), "provê máximo suporte aos estudantes para desenvolverem habilidades na leitura com compreensão, na ortografia e na escrita". Para Pires (2017, 59), esse nível "caracteriza-se pelo estudo pontual de padrões de escrita de palavras e de períodos, que devem ser contextualizadas a partir dos textos lidos na leitura detalhada".

Ademais, é importante destacar que os níveis do ciclo não devem ser vistos como sequenciais, mas sim como alternativos, pois o professor pode alternar entre eles de acordo com as necessidades dos alunos. Por fim, consideramos que o trabalho com gêneros textuais na perspectiva da Pedagogia de Gêneros, tendo em vista o Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa Ler para Aprender, o qual integra atividades de leitura e de escrita, pode abrir caminhos para a formação de leitores e produtores de textos críticos e proficientes.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa.

CAPÍTULO V
METODOLOGIA DA PESQUISA E PROJETO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico do estudo realizado, apontando o tipo de pesquisa e sua caracterização quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos e aos procedimentos. Além disso, descrevemos o *lócus* que foi campo desta investigação, os participantes envolvidos, como ocorreu a formação do *corpus* e quais categorias de análise foram levantadas. Por fim, apresentamos o quadro do projeto de letramento vivenciado na intervenção didático-pedagógico com estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

5.1 Percurso metodológico

Este estudo se realizou a partir de uma abordagem qualitativa, respeitando o "caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos" além do "envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados" (Silveira; Córdova, 2009, p. 32). Nesse viés, a análise do *corpus* aconteceu com o intuito de investigar como são construídos os significados verbo-imagéticos em histórias em quadrinhos, contemplados num projeto de leitura e de escrita, e sua relação com o Letramento Visual do estudante do 9º ano do ensino fundamental.

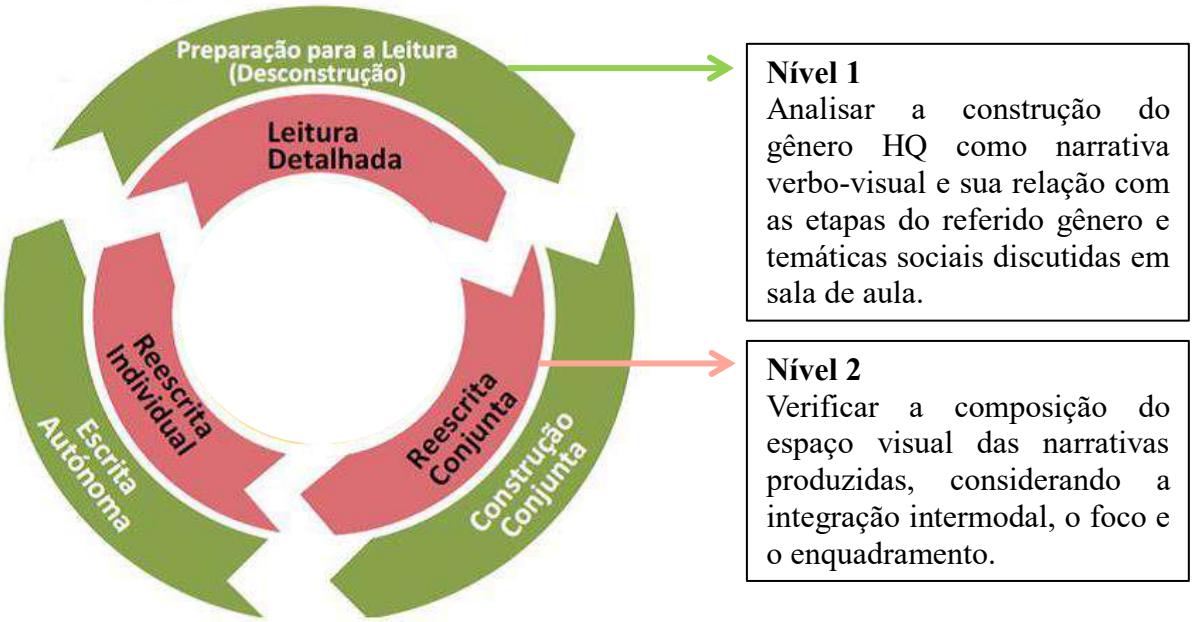
Com efeito, este trabalho se caracteriza por ser de natureza aplicada, pois "objetiva gerar conhecimentos dirigidos à aplicação prática" (Silveira; Córdova, 2009, p. 35), com objetivo interpretativo, uma vez que busca interpretar e atribuir significados à questão aqui proposta, e procedimento interventivo, considerando que "a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada" e que "a reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador" (Fonseca, 2002, p. 35).

Este estudo se caracteriza ainda por adotar como método o letramento australiano do programa Ler para Aprender, denominado *Ciclo de Ensino e Aprendizagem* (Rose; Martin, 2012), para sistematização das etapas e aplicação de atividades de leitura, análise e produção de histórias em quadrinhos em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. O Ciclo de Ensino e Aprendizagem apresenta algumas estratégias que buscam a integração entre leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem, cuja realização pressupõe que professor e aluno

exerçam papéis mútuos, sendo ambos responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção escrita. Para tanto, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem é estruturado em três níveis, os quais organizam nove conjuntos de estratégias para os professores subsidiarem a aprendizagem dos estudantes, os quais foram ilustrados na Figura 17.

Embora aspectos essencialmente gramaticais, tais como construção de períodos e ortografia, surgiram ao longo das oficinas, esse não foi o foco do nosso estudo. Desse modo, as etapas do nível 3 do Ciclo de Ensino e Aprendizagem não foram levadas em consideração neste trabalho. Contudo, é válido salientar que, naturalmente, questões gramaticais surgiram durante as aulas e, para suprir determinadas necessidades de aprendizagens dos estudantes, tais questões foram abordadas, ainda que brevemente. Considerando, então, os objetivos deste estudo, realizamos uma adaptação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, dando ênfase apenas aos níveis 1 e 2, os quais compreendem as etapas de *Desconstrução*, *Construção Conjunta* e *Construção Independente* (nível 1) e *Leitura Detalhada*, *Reescrita Conjunta* e *Reescrita Individual* (nível 2), conforme podemos observar na Figura 18.

Figura 18 – Adaptação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012).

Conforme observamos na figura acima, as etapas do nível 1, que "envolvem tanto o campo de construção (para que os alunos estejam familiarizados com o conteúdo dos textos que estão lendo e escrevendo) quanto da contextualização (para que os alunos compreendam o propósito social do gênero)" (Oliveira, 2019, p. 692) se relacionam intrinsecamente com o

objetivo de analisar a construção do gênero HQ como narrativa verbo-visual e sua relação com as etapas do referido gênero e temáticas sociais discutidas em sala de aula, com o intuito de aprender a produzir o gênero proposto e refletir criticamente sobre sua função social, além de reproduzir os saberes do letramento visual evidenciados na construção das HQs em outros gêneros e instâncias de comunicação na sociedade. Já as etapas do nível 2 articulam-se com o objetivo de verificar a composição do espaço visual das narrativas estudadas, considerando os sistemas de produção de significados verbo-visuais propostos por Painter, Martin e Unsworth (2012), quais sejam: integração intermodal, foco e enquadramento.

Nesse contexto, a experiência didática com a leitura e a produção do gênero textual HQ foi vivenciada por meio do projeto de letramento intitulado *Quadrinhos em ação*, o qual contemplou um ciclo de oficinas com uma adaptação das etapas e estratégias previstas pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa Ler para Aprender, resultando em dois produtos ao final do trabalho. O primeiro produto corresponde à publicação de um gibi (ver Anexo H) reunindo as histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes e que foi apresentado à comunidade escolar durante a Feira de Linguagens, evento que foi realizado na culminância do projeto. Já o segundo produto foi a criação de um manual didático-metodológico (ver Anexo I) para subsidiar o trabalho com o gênero HQ em sala de aula, publicado em formato *e-book* e disponibilizado aos professores da escola, bem como nas mídias digitais para acesso público.

Ainda sobre a Feira de Linguagens, essa foi realizada em novembro, mês em que se celebra a data referente à Consciência Negra. Assim, a produção final dos estudantes, que contou com HQs sobre o racismo e a história de luta do povo negro no Brasil, foi também exposta em *banners*, em uma seção de pôsteres realizada pelos alunos para toda a comunidade escolar, visitantes e convidados. Desse modo, os alunos puderam divulgar informações científicas, históricas e culturais de maneira criativa e crítica a respeito do racismo e da luta do povo afro-brasileiro, reproduzindo os saberes do letramento visual elucidados na construção das HQs em outros gêneros e instâncias de comunicação na sociedade.

Em suma, este trabalho se desenvolveu em algumas etapas. No primeiro momento, para compor a fundamentação teórica e metodológica deste estudo, foram realizadas leituras dos textos críticos e teóricos a respeito da multimodalidade, dos multiletramentos, do letramento visual, da concepção de língua e de gênero textual da Linguística Sistêmico-Funcional, dos elementos da composição do espaço visual de textos multimodais (com foco nos sistemas de produção de significados verbo-visuais), do gênero textual história em

quadrinhos e do Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa Ler para Aprender. No segundo momento, foi vivenciado, na escola-campo deste estudo, o projeto *Quadrinhos em ação*, o qual contemplou um ciclo de oficinas com uma adaptação das etapas e estratégias previstas pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem com base no gênero textual história em quadrinhos com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. No terceiro momento, realizamos a delimitação do *corpus*, bem como a análise e a interpretação dos textos coletados.

5.2 Participantes da pesquisa

Este estudo foi realizado com 20 (vinte) estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Chapeuzinho Vermelho, localizada na cidade de Orobó/PE, em um período de 24 (vinte e quatro) horas/aula, em novembro de 2023. A turma era formada por 5 (cinco) meninos e 15 (quinze) meninas e funcionava no turno da manhã. Todos os alunos estavam na faixa dos 14 anos, não havendo casos de distorção idade-série na turma.

Definimos esta turma para aplicação da intervenção pedagógica proposta neste trabalho por ser uma turma com perfil bastante heterogêneo, com alguns estudantes que apresentavam habilidades de leitura e de escrita bem desenvolvidas, enquanto outros enfrentavam maiores dificuldades para desenvolver habilidades linguísticas para ler e produzir criticamente textos de diversos gêneros, sobretudo, os multimodais.

Além disso, grande parte da turma apresentava apreço pelos gêneros do mundo *geek*, a exemplo das HQs, *mangás* (histórias em quadrinhos japonesas) e animes (animações de origem japonesa). Assim, a definição do gênero HQ também partiu da necessidade de levar para a sala de aula textos e gêneros que fizessem parte da cultura de leitura dos estudantes em seu cotidiano, objetivando, a partir dessa aproximação dos alunos com tais gêneros, a ampliação de seus conhecimentos e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita de modo crítico e reflexivo.

5.3 *Lócus* da pesquisa

A escola onde foi realizada a intervenção pedagógica proposta neste estudo foi a Escola Municipal Chapeuzinho Vermelho, localizada na zona urbana da cidade de Orobó, no agreste de Pernambuco. A instituição funciona nos turnos da manhã e da tarde, atendendo a

estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em 16 (dezesseis) turmas. O prédio da escola é de médio porte, composto por 8 (oito) salas de aula, 1 (uma) cantina, 1 (uma) dispensa, 1 (um) banheiro masculino e 1 (um) banheiro feminino de uso dos estudantes, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) sala para os professores, (1) uma sala para a equipe gestora, 1 (uma) sala de secretaria escolar e 1 (um) almoxarifado. A escola não possui banheiro exclusivo para professores e demais funcionários, nem quadra poliesportiva para realização de jogos, atividades recreativas e eventos internos e externos.

No que diz respeito ao corpo docente da escola, este era composto por 21 (vinte e um) professores, além da gestora, da gestora adjunta e de duas coordenadoras. O quadro administrativo era composto por 1 (um) secretário, 1 (um) agente administrativo, 4 (quatro) merendeiras, 4 (quatro) auxiliares de serviços gerais e 2 (dois) porteiros.

Em relação ao corpo discente, parte dos estudantes mora em bairros vizinhos e outra parte reside em sítios, chegando à escola por meio do ônibus escolar. Todos são de classe média baixa, cujos pais são, em sua grande maioria, agricultores, domésticos ou vivem apenas com o auxílio de programas sociais como o "Bolsa Família".

Vale salientar que o pesquisador deste estudo também atua como professor nesta escola e, portanto, aplicou esta pesquisa na turma de 9º ano em que lecionava. Esse, inclusive, foi um dos fatos motivadores para a escolha dessa instituição como *lócus* desta pesquisa. Além disso, destaca-se o fato de que, apesar de o gênero HQ se fazer presente no currículo escolar, no livro didático, nas avaliações externas e na coleção de gibis adquirida pela escola e disponibilizada na biblioteca, tal gênero textual não é considerado efetivamente nas práticas pedagógicas dos demais professores de língua portuguesa dessa instituição. Estes, por sua vez, relataram, durante uma roda de conversa, dificuldades para viabilizar o letramento visual e crítico por meio da leitura e da produção de HQ na sala de aula, o que também gerou motivação à escolha desse gênero.

5.4 *Corpus* da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa é constituído por HQs produzidas pelos estudantes em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto de leitura e de escrita *Quadrinhos em ação*. São analisadas 24 (vinte e quatro) produções ao total, divididas em *corpus I* e *II*. O *corpus I* reúne o conjunto das primeiras HQs produzidas por doze estudantes no início do projeto de

letramento. Já o *corpus II*, o conjunto dos últimos textos produzidos por esses mesmos discentes ao final do projeto *Quadrinhos em ação*.

Nesse contexto, adotamos como critério para seleção dos textos a participação efetiva dos estudantes em todas as atividades propostas ao longo das oficinas. Os estudantes que, por algum motivo, faltaram uma ou outra aula, tiveram seus textos lidos e compartilhados com a turma, bem como publicados nos gibis, porém não compuseram o *corpus* deste estudo, uma vez que desejávamos acompanhar a evolução da produção textual dos estudantes durante todas as atividades propostas em sala de aula. A título de ilustração das análises realizadas, apresentaremos aqui um recorte de cinco produções, sendo três do *corpus I* (primeira produção) e duas do *corpus II* (última produção), as quais ilustram proeminentemente a construção de significados multimodais na composição do espaço visual de HQs produzidas.

O recorte temático para a leitura e produção das histórias em quadrinhos foi o racismo. Assim, os estudantes leram e produziram HQs que elucidavam essa problemática na sociedade, para que pudessem discutir de maneira crítica e reflexiva essa questão social e histórica dentro e fora da escola. A escolha por esse recorte temático é decorrente da necessidade de ampliar o debate sobre o racismo em todas as esferas da sociedade, uma vez que, cada vez mais, é possível observar a mídia divulgando casos de racismos diversos: institucional, estrutural, individual, cientifico, ambiental, religioso, dentre outros.

5.5 Categorias de análise

Para a análise do *corpus* foram considerados os três sistemas de produção de significados verbo-visuais apresentados na composição do espaço visual das narrativas produzidas. As categorias de análise encontram-se resumidas no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de análise

Instrumento de geração do *corpus*	Perspectiva teórica para análise	Categorias de análise
Conjunto das HQs produzidas pelos estudantes.	Sistemas de produção de significados verbo-visuais (Painter; Martin; Unsworth, 2012).	Integração intermodal
		Foco
		Enquadramento

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A partir da elaboração das categorias de análise descritas no quadro acima, será possível verificar se "os resultados observados correspondem aos resultados esperados pelas hipóteses ou questões da pesquisa" (Gerhardt , 2009, p. 58).

Além disso, para melhor visualizar o desempenho na produção multimodal dos estudantes no que tange às estratégias e escolhas realizadas para a construção de significados verbo-visuais na composição do espaço visual de HQs, apresentamos, a seguir, as categorias que criamos, à semelhança dos Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa do estado de Pernambuco[36], para agrupar os textos quanto aos níveis de apropriação de tais estratégias. Cumpre salientar que essa categorização não leva em consideração aspectos concernentes à gramática do texto, como ortografia, pontuação, acentuação, concordância e regência.

Quadro 3 – Padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais na composição do espaço visual de textos

Nível elementar	A produção apresenta *layouts* bem definidos, porém escolhas inconsistentes de *enquadramentos* e *focalizações*. O texto não apresenta opções diversificadas de *enquadramentos*, prejudicando a criação de grupos focais distintos e, por conseguinte, as relações de *focalizações* dos personagens e demais elementos da cena, afetando o modo como o leitor perceberá o mundo criado pela narrativa.
Nível básico	A produção apresenta *layouts* e *enquadramentos* bem definidos em favor da construção da narrativa, mas com incidência de repetições desnecessárias nas escolhas de *focalizações*, não possibilitando a construção de significados verbo-visuais diversificados.
Nível desejável	A produção apresenta ótimas estruturações do espaço visual do texto a partir de escolhas bem definidas de *layouts*, *enquadramentos* e *focalizações*, conseguindo variar as estratégias de construção de significados verbo-visuais em favor da sintaxe visual do texto e de seu projeto de dizer.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

[36] Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco definem Padrões de Desempenho Estudantil por níveis (Elementar, Básico e Desejável), tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, a partir dos resultados das avaliações do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Tais padrões de desempenho são voltados para "o estabelecimento das expectativas de aprendizagem dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica, com o intuito de auxiliar o professor em sua prática docente e assegurar o direito de todo estudante a aprender" (Pernambuco, 2014, p. 13).

5.6 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa segue a resolução n.º 466/2012, aprovada na 240ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Saúde, no que se refere aos aspectos éticos, ao processo de consentimento livre e esclarecido, dos riscos e benefícios e demais diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ressalta-se, desse modo, o cumprimento das exigências previstas na resolução apontada, dentre as quais:

> a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
> b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
> c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
> d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária. (Brasil, 2012, p. 3).

Além disso, vale deixar esclarecido que esta pesquisa foi realizada com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética registrado sob o número 74720323.8.0000.5207 e parecer de aprovação registrado sob o número 6.570.296.

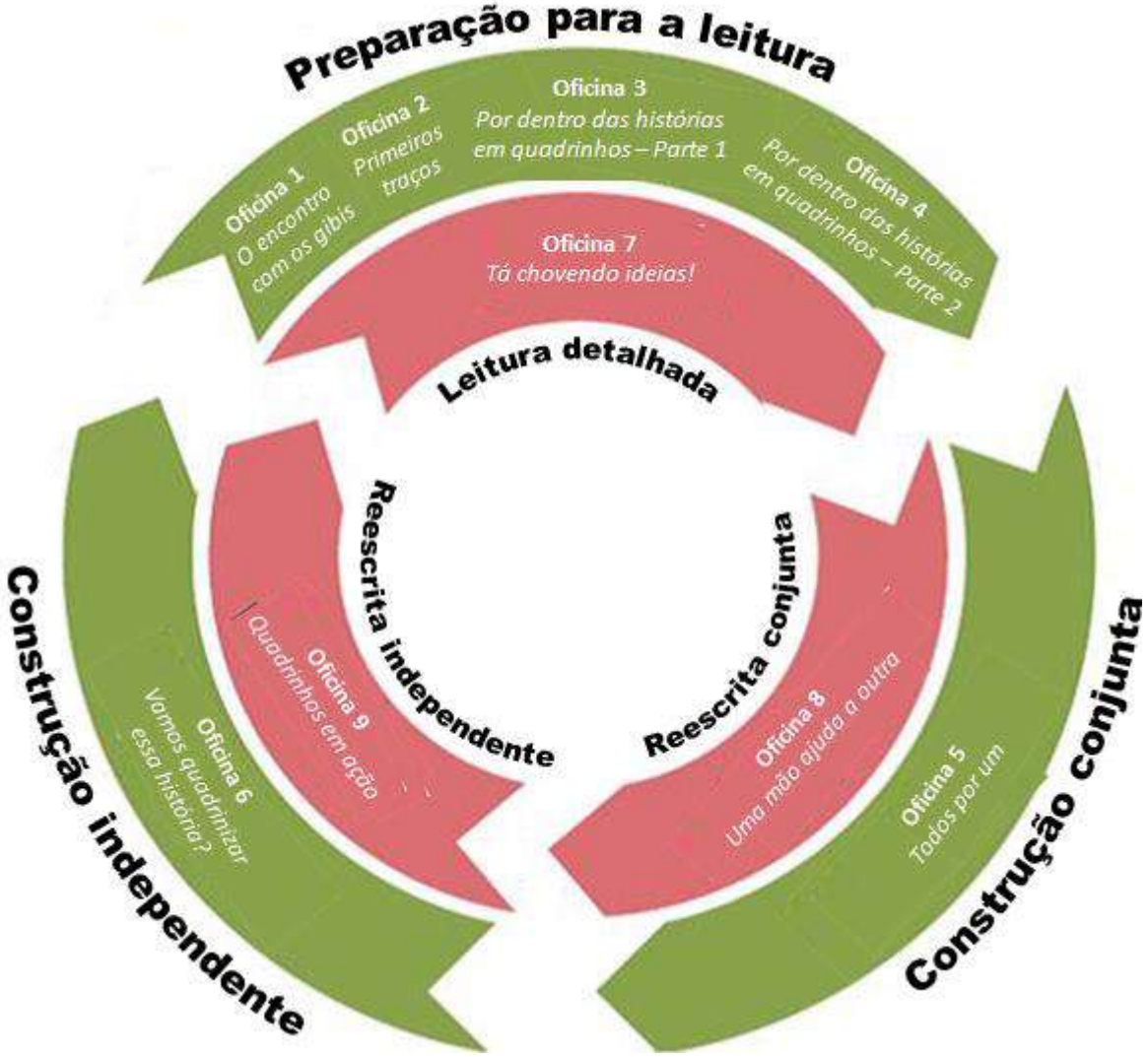
A seguir, apresentamos a proposta do projeto de letramento *Quadrinhos em ação*, vivenciado com os estudantes em sala de aula.

5.7 Quadrinhos em ação: uma proposta didático-pedagógica

Com o intuito de investigar como são construídos os significados verbo-imagéticos em histórias em quadrinhos e sua relação com o letramento visual dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, elaboramos um projeto de leitura e de escrita intitulado *Quadrinhos em ação*, o qual contemplou um ciclo de oficinas com uma adaptação das etapas e estratégias previstas pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa de Letramento Australiano Ler para Aprender (Rose; Martin, 2012). Assim, propomos, ao longo das oficinas, algumas atividades que auxiliaram os estudantes na produção de HQs. Na Figura 19, para melhor visualização das oficinas, apresentamos uma imagem ilustrativa do Ciclo de Ensino e

Aprendizagem (doravante CEA) adaptado para a proposta de intervenção didático-pedagógica deste trabalho.

Figura 19 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem adaptado ao projeto *Quadrinhos em Ação*



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No Quadro 3, apresentamos a proposta do projeto de letramento *Quadrinhos em ação*, com a descrição das competências específicas da Área de Linguagens, das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, das habilidades específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e das expectativas de aprendizagem de cada oficina em concordância com o currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 4 – Projeto de letramento Quadrinhos em ação

<table>
<tr><td colspan="2">PROJETO DE LETRAMENTO
TÍTULO: QUADRINHOS EM AÇÃO</td></tr>
<tr><td>ÁREA DO CONHECIMENTO: Linguagens</td><td>CARGA HORÁRIA TOTAL: 24 horas/aulas</td></tr>
<tr><td>PÚBLICO-ALVO: 9º ano do Ensino Fundamental</td><td>GÊNERO TEXTUAL: História em quadrinhos</td></tr>
<tr><td colspan="2">COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUAGENS DA BNCC:

Competência 3: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência 7: Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias</td></tr>
<tr><td colspan="2">HABILIDADES ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, HQs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.</td></tr>
</table>

CEA	OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADE	RECURSOS
Nível 1 Preparação para a leitura (Negociação do campo)	**Oficina 1** Primeiras leituras: o encontro com os gibis (3h/a)	Conseguir a adesão da turma ao projeto e despertar o interesse dos alunos pelas atividades de leitura e produção do gênero que será estudado. Realizar diagnose a respeito das habilidades dos estudantes para interpretar os elementos verbais e visuais em HQs.	Leitura de gibis da Turma da Mônica, seguida de apresentação e breve discussão oral sobre os textos lidos. Realização de atividade escrita com questões de análise e interpretação de HQ.	Gibis da Turma da Mônica. Atividade escrita (Apêndice A)
Nível 1 Preparação para a leitura	**Oficina 2** Primeiros traços: a produção de HQ (3h/a)	Produzir a primeira HQ sobre a temática do racismo. Coletar dados iniciais acerca do conhecimento prévio que os estudantes possuem sobre a temática abordada, bem como as habilidades de produção de textos multimodais que eles já possuem e suas principais dificuldades ou fragilidades.	Produção inicial de HQs sobre o racismo.	Folhas de papel *offset* para produção de HQ
Nível 1 Preparação para a leitura (Desconstrução do gênero)	**Oficina 3** Por dentro das histórias em quadrinhos – Parte 1 (2h/a)	Analisar de forma crítico-reflexiva a construção do gênero HQ como narrativa verbo-visual e sua relação com a temática social discutida em sala de aula (racismo), considerando também o propósito sociocomunicativo, aspectos composicionais, estilísticos, discursivos e as etapas e fases comuns desse gênero textual. Estabelecer relações entre textos impressos (HQs) e digitais (vídeos no Youtube).	Leitura, análise e interpretação de HQs (atividades escritas). Debate sobre o racismo a partir de textos e vídeos.	Atividades escritas (Apêndices B e C).
Nível 1 Preparação para a leitura	**Oficina 4** Por dentro das histórias em quadrinhos – Parte 2	Reconhecer a linguagem das histórias em quadrinhos e os elementos verbo-visuais que as	Leitura e discussão de um guia prático para produção de HQs.	Guia prático de quadrinhos Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_12

	(3h/a)	constituem.	Apresentação em grupos. Realização de atividade escrita com questões de análise e interpretação de HQ com foco na construção do *layout*.	33.pdf Atividade escrita (Apêndice D)
Nível 1 Construção conjunta	**Oficina 5** Todos por um (3h/a)	Produzir, coletivamente, uma história em quadrinhos inspirada no conto "Maria", de Conceição Evaristo.	Leitura e discussão do conto "Maria", de Conceição Evaristo Produção de HQ utilizando a técnica do *storyboard*.	Conto "Maria", de Conceição Evaristo. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/925-conceicao-evaristo-maria. Quadro branco. Piloto para quadro.
Nível 1 Construção independente	**Oficina 6** Vamos quadrinizar essa história? (3h/a)	Produzir, individualmente, uma história em quadrinhos, divulgando informações sobre o racismo.	Produção de HQ.	Folha para produção de *storyboard* de HQ (Apêndice E) Papel *offset*. Lápis. Canetas coloridas. Borracha. Régua.
Nível 2 Leitura detalhada	**Oficina 7** Tá chovendo ideias! (2h/a)	Assimilar e compreender as etapas e fases de construção do gênero HQ. Realizar atividade escrita avaliando se os alunos já conseguem refletir criticamente sobre a prática discursiva e a função social do gênero HQ.	Leitura e análise das HQs produzidas pela turma. Realização de atividade escrita com questões de análise e interpretação de HQ com foco na construção do enquadramento.	Textos produzidos pelos alunos. Lápis. Canetas coloridas. Borracha. Atividade escrita (Apêndice F)
Nível 2 Reescrita conjunta	**Oficina 8** Uma mão ajuda a outra (2h/a)	Reescrever, coletivamente, os fragmentos de texto desconstruídos na etapa de leitura detalhada. Compreender como os padrões de discurso funcionam no gênero HQ.	Reescrita das HQs produzidas pela turma. Realização de atividade escrita com questões de análise e interpretação de HQ enfatizando o sistema de foco.	Textos produzidos pelos alunos. Lápis. Canetas. Borracha. Atividade escrita (Apêndice G)
Nível 2 Reescrita individual	**Oficina 9** Quadrinhos em ação (3h/a)	Construir a versão final das HQs iniciadas na oficina 6.	Reescrita final das HQs produzidas pelos estudantes.	Textos produzidos pelos alunos. Papel *offset*. Lápis, canetas coloridas e borracha.

Culminância do projeto	**Feira de Linguagens**	Expor a versão final das HQs em uma seção de pôsteres. Publicar as HQs produzidas pelos alunos em um gibi e apresentá-los à comunidade escolar.	Feira de Linguagens (evento de letramento).	Gibi e pôsteres produzidos pela turma.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O quadro acima sistematiza as atividades e expectativas de aprendizagem de cada oficina atrelada a cada nível previsto no Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa Ler para Aprender, revelando a preocupação com o concatenamento do projeto de letramento ao currículo dos educandos, considerando as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular. No capítulo a seguir, descrevemos como foi vivenciado o projeto em sala de aula, bem como realizamos a análise dos textos produzidos e a discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO VI
OS QUADRINHOS VÃO À ESCOLA: DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA À ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo descrever a vivência do projeto de letramento *Quadrinhos em ação* com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como apresentar as análises do *corpus* desta pesquisa. Para tanto, este capítulo se divide em duas seções. Na primeira, apresentamos todas as oficinas e atividades que foram realizadas em sala de aula seguindo as estratégias de ensino do Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa de Letramento Australiano Ler para Aprender (Rose; Martin, 2012), revelando o caminho que foi percorrido até a formação final do *corpus* deste estudo. Na segunda seção, realizamos análises críticas das histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes ao longo da experiência didática vivenciada em sala, com base nos estudos de Painter, Martin e Unsworth (2012) acerca dos sistemas de produção de significados verbo-visuais (*layout*, enquadramento e foco). Por fim, discutimos sobre os resultados obtidos por este estudo.

6.1. A vivência do projeto *Quadrinhos em ação*

Com o intuito de investigar como são construídos os significados multissemióticos em histórias em quadrinhos produzidas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e sua relação com o Letramento Visual, elaboramos um projeto de leitura e escrita contemplando, por meio de um ciclo de oficinas, algumas atividades de fomento à leitura, análise linguística, compreensão e produção textual que auxiliassem os discentes na produção de HQs, as quais são descritas a seguir.

6.1.1 Preparação para a leitura

Oficina 1 – Primeiras leituras: o encontro com os gibis (Negociação do campo)

Esta oficina foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, realizamos uma roda de leitura como primeira ação do projeto de letramento *Quadrinhos em ação*. A sala foi organizada com mesas e cadeiras dispostas de modo a formar conjuntos de quatro ou cinco alunos. Vários gibis da *Turma da Mônica Jovem* foram espalhados pela sala, para que os estudantes tivessem seu primeiro encontro com o gênero dentro do projeto, escolhessem seu

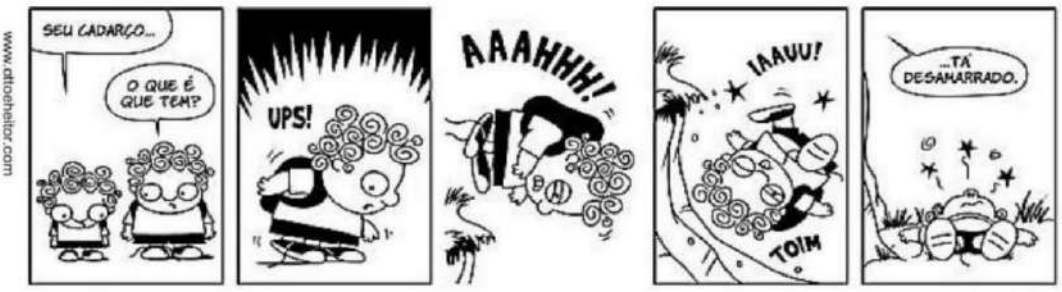
gibi favorito e fizessem suas leituras. Após alguns minutos, cada aluno apresentou à turma suas impressões sobre a história lida, o que achou da narrativa, do tema, dos personagens, dos aspectos visuais do texto. Nesse momento, foi possível observar o que chamava mais atenção dos estudantes na leitura de textos multimodais, a exemplo das histórias em quadrinhos. Também foi observado que nenhum aluno citou, durante sua breve apresentação, algum aspecto referente ao *layout*, ao enquadramento ou à focalização dos elementos na composição do espaço visual dos gibis. Todos os comentários se concentraram mais nos aspectos temáticos do texto, bem como na variação linguística identificada na fala do personagem Chico Bento e apontada por alguns estudantes.

Após todas as apresentações, conversamos sobre o projeto que seria vivenciado com a turma e os objetivos da futura produção textual, de maneira a envolver todos os estudantes para a aceitação e participação nas atividades. Assim, apresentamos a proposta didática para os alunos, com informações sobre o gênero textual história em quadrinhos, as atividades previstas para serem realizadas, a quantidade de aulas e o processo avaliativo, que foi do tipo formativo, considerando o envolvimento, a participação e o desempenho dos discentes em todas as atividades propostas, bem como a evolução de sua aprendizagem. Enfim, foi um momento de negociação do campo de estudos com os estudantes, com o intuito de conseguir a adesão da turma para a vivência do projeto. Os futuros participantes se mostraram bastantes interessados na proposta, principalmente pelo fato de que eles teriam, pela primeira vez, seus textos publicados em gibis e compartilhados para toda a comunidade escolar, bem como seriam analisados em um trabalho acadêmico. Com a adesão da turma, partimos para a próxima etapa desta oficina.

No segundo momento, foi proposta aos estudantes uma atividade com questões de leitura, análise e compreensão, realizada com o intuito de observar o nível de interpretação de textos multimodais apresentado inicialmente pelos participantes da pesquisa. Nessa primeira atividade, os discentes leram dois textos em quadrinhos: o primeiro com os personagens *Otto & Heitor*, sobre o qual responderam a quatro perguntas, e o segundo com os personagens da *Turma da Mônica*, sobre o qual responderam a sete perguntas. A seguir, reproduzimos imagens da atividade, bem como de algumas respostas dos estudantes. A atividade completa se encontra nos apêndices deste trabalho (Apêndice A). Para preservar a identidade dos alunos, iremos nos referir a eles como *Participante 1 (P1)*, *Participante 2 (P2)* e assim por diante.

Figura 20 – Quadrinhos de Otto & Heitor

Leia atentamente os quadrinhos de Otto & Heitor.



Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/atividades_pedagogica_distancia/2;Fundamental/11;EMEF%20Maria%20Chaparro%20Costa/19.5%C2%BA%20ANO%20%20-%20B/5%C2%BA%20ANO%20A-B-C-D_3%C2%BA%20BIMESTRE_7%C2%BA%20BLOCO_30-08%20A%2002-10-21.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

1) No quadrinho 1, Otto começa a dar um alerta ao Heitor. Que alerta era esse?

2) Nos quadrinhos 2, 3 e 4, quais são os recursos de linguagem não verbal utilizados pelo autor? O que aconteceu com o Heitor nessa sequência?

3) Quem está falando no balãozinho do último quadrinho?

4) Você reparou nas reticências que aparecem no primeiro e no último quadrinho? O que elas significam?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

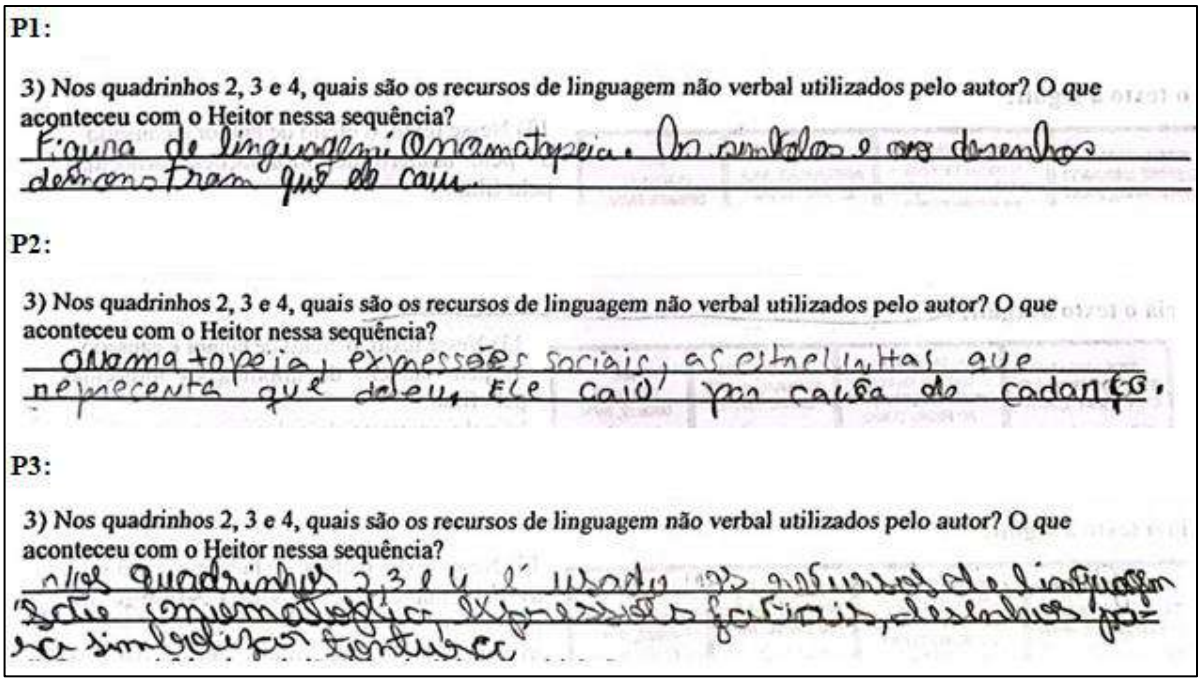
Nessa primeira parte da atividade, os participantes leram uma HQ dos personagens *Otto & Heitor* para, em seguida, responder a algumas questões que versavam sobre aspectos linguísticos e semióticos do texto.

Na questão 3, foram avaliados, principalmente, os saberes multimodais que os alunos já possuíam, uma vez que foi solicitada uma análise dos aspectos visuais do texto. A situação apresentada na HQ mostra que o personagem Otto estava prestes a dar um alerta ao amigo Heitor a respeito do cadarço de seus sapatos. No entanto, observa-se nos quadrinhos 2, 3 e 4 uma sequência de cenas que resulta na queda do personagem. Esse plano-sequência é marcado, principalmente, por recursos semióticos visuais. No quadrinho 2, observamos a presença de uma onomatopeia representando o momento em que Heitor descobre que vai cair devido ao cadarço de seu sapato estar desamarrado. O plano de fundo na cor preta cria uma atmosfera que corrobora para a focalização dessa ação. O quadrinho seguinte já se apresenta

sem uma moldura fixada, ampliando a dimensão do fato (a queda) e do espaço, deixando a sensação de que ainda não é possível descobrir qual será a gravidade da queda. A presença de uma onomatopeia representando o grito do personagem enfatiza a sensação de desespero. Já no terceiro quadrinho, o enquadramento da cena apresenta o espaço da queda, mas ainda com o personagem focalizado ao centro, enfatizando a ação. As onomatopeias, expressões faciais e símbolos iconográficos escolhidos pelo produtor do texto constroem significações diversas, tais como: a representação do barulho provocado pela queda e os sinais de dores resultantes desse fato.

A título de ilustração, reproduzimos, a seguir, as respostas de três alunos da turma para a questão 3.

Figura 21 – Respostas de P1, P2 e P3 para a questão 3 (Atividade 1)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Uma breve análise das respostas dadas nos leva a constatar que os estudantes souberam identificar apenas alguns dos elementos visuais que compunham as cenas nos quadrinhos 2, 3 e 4. Dentre os elementos destacados pelos participantes, estão as onomatopeias, as expressões faciais e os símbolos iconográficos. Esses aspectos visuais do texto contribuíram para o entendimento de que houve uma queda, conforme respostas de *P1* e *P2*, bem como para demonstrar sensações (tontura), conforme resposta de *P3*. Observa-se, portanto, que os estudantes demonstravam possuir determinados saberes multimodais já nas

atividades iniciais do projeto, no entanto, ainda de modo limitado, uma vez que outros aspectos importantes para a construção do espaço visual do texto e, consequentemente, de seus significados não foram apontados, tais como o enquadramento e a focalização, por exemplo.

Na segunda parte da atividade, os estudantes leram uma HQ da *Turma da Mônica* e responderam a questões que avaliavam a habilidade de identificar efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuação e de recursos estilísticos, bem como versavam sobre aspectos multimodais do texto e os elementos característicos de HQs, a exemplo dos balões. A seguir, reproduzimos imagens da atividade e de algumas respostas dos estudantes.

Figura 22 – Quadrinhos da Turma da Mônica

Leia o quadrinho da Turma da Mônica.

Disponível em: https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1630339590-port-6-ano-petropolis-aula-20-pdf.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

5) O que faz o Cebolinha quando Mônica se aproxima?

6) No quadrinho 2, encontramos dois balões que se referem ao personagem Cebolinha. Qual a diferença entre eles?

7) Mônica fica irritada e termina por bater no Cebolinha. Qual quadrinho comprova essa afirmação?

8) O que significa as reticências no terceiro quadrinho?

9) Volte ao 4º quadrinho e observe o efeito usado no seu contorno. Dentro, está escrito: POF – o que isso representa? Como se chama esta palavra?

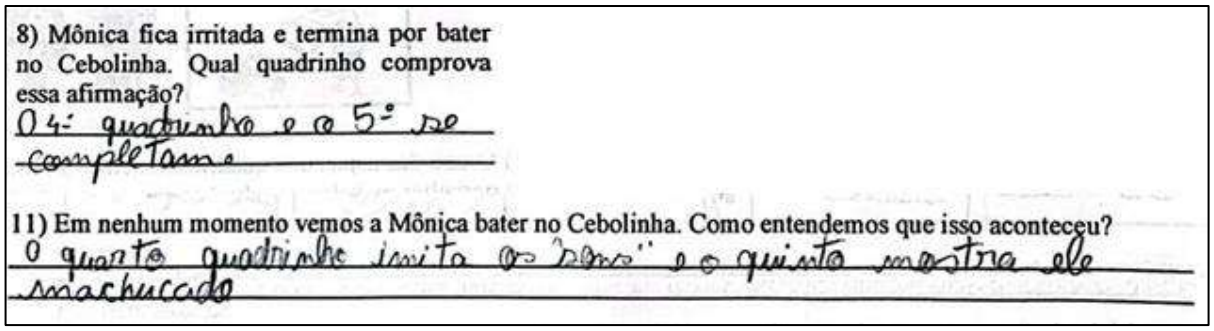
10) Em nenhum momento vemos a Mônica bater no Cebolinha. Como entendemos que isso aconteceu?

11) No quadrinho 5, o que significam as estrelinhas em volta do personagem Cebolinha?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao responder às questões 8 e 11, os participantes deveriam estar atentos não apenas aos elementos verbais, mas também aos elementos visuais do texto, uma vez que esses elementos ajudariam a comprovar determinadas hipóteses acerca da situação representada na narrativa. A título de ilustração, reproduzimos, a seguir, as respostas de *P1* para as questões em análise.

Figura 23 – Respostas de P1 para as questões 8 e 11 (Atividade 1)


8) Mônica fica irritada e termina por bater no Cebolinha. Qual quadrinho comprova essa afirmação?
04: quadrinho e o 5º se completam

11) Em nenhum momento vemos a Mônica bater no Cebolinha. Como entendemos que isso aconteceu?
O quarto quadrinho invita o "bam" e o quinto mostra ele machucado

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Observamos que as respostas de *P1* para as questões 8 e 11 são bastante limitadas, sem aprofundar-se de fato na gama de elementos multissemióticos apresentados no texto para sugerir que Mônica bateu em Cebolinha. Outros participantes também se ativeram apenas à presença da onomatopeia no quarto quadrinho sem mencionar outros elementos iconográficos ou aspectos do *layout* e do enquadramento, por exemplo. Nesse contexto, notamos a importância de propor outras atividades de análise linguístico-semiótica ao longo das oficinas para dar aos estudantes subsídios para desenvolver habilidades e competências para a leitura e a produção de textos multimodais, principalmente no que diz respeito aos sistema de produção de significados verbo-visuais, quais sejam: *layout*, *enquadramento* e *foco*. Assim, a partir desse estudo inicial, preparamo-nos para segunda oficina.

Oficina 2 – Primeiros traços: a produção de HQ

Nesta oficina, os estudantes foram solicitados a produzirem sua primeira história em quadrinhos considerando o racismo como temática para desenvolvimento do texto. Aqui, destacamos que não houve nenhum debate prévio acerca do tema proposto, uma vez que essa atividade possuía caráter diagnóstico. Assim, o intuito foi coletar dados iniciais acerca dos conhecimentos prévios que os estudantes possuíam sobre a temática proposta, bem como as habilidades de produção de textos multimodais que eles já apresentavam e suas principais

dificuldades ou fragilidades. Nesse contexto, vale salientar que essa primeira versão foi realizada pelos alunos sem a intervenção do professor-pesquisador e o mínimo de ajuda possível. Foi a partir dessas produções iniciais que iniciamos a constituição do *corpus* desta pesquisa. Portanto, as análises desses textos serão apresentadas na segunda seção deste capítulo, juntamente com as análises das produções finais.

Oficina 3 – Por dentro das histórias em quadrinhos – Parte 1 (Desconstrução do gênero)

Esta oficina foi dividida em dois momentos. Na primeira etapa, foi realizada uma leitura de um HQ do Armadinho. Após a leitura coletiva, iniciamos uma discussão oral guiada por um roteiro de questionamentos motivadores a respeito da temática abordada no texto (contexto de situação), o propósito sociocomunicativo do gênero HQ (contexto de cultura) e seus aspectos composicionais, estilísticos e discursivos, buscando os conhecimentos prévios dos alunos e levando-os a reconhecer as etapas e fases comuns do gênero textual em estudo. A Figura 24 apresenta o texto lido em sala de aula.

Figura 24 – HQ do Armandinho

Fonte: Dias; Rodrigues; Magedanz (2022, p. 23-27)[37].

[37] DIAS, L. F.; RODRIGUES, L. M.; MAGEDANZ, M. C. Bullying ou racismo? *In*.: SILVA, M. L. da; DIAS, L. F. (Orgs.) *21 Textos para discutir racismo em sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 222p. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/09/EBOOK_21-Textos-para-discutir-racismo-em-sala-de-aula.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.

Após a leitura coletiva, os seguintes questionamentos foram lançados para discutir o texto:

1. Qual(is) é(são) a(s) temática(s) abordada(s) no texto?
2. O que os personagens representados na história têm em comum?
3. Qual(is) diferença(s) existe(m) entre os personagens da HQ?
4. Nos quadrinhos 4, 5 e 6, um dos personagens fala a respeito dos preconceitos disfarçados de humor. Como ele se sente no momento da fala? E de que maneira podemos comprovar esse sentimento?
5. O que você entende por "preconceitos disfarçados de humor"?
6. No último quadrinho, um personagem diz que não é seguro apostar corrida naquele momento. Quem é ele? Como você consegue identificá-lo?
7. Por que Camilo não se sente seguro para apostar corrida?
8. Embora Camilo apresente-se inseguro para brincar de corrida naquele momento, a personagem Fernanda, presente no último quadrinho, parece estar tranquila. Por que ambos se comportam de modo diferente?
9. Qual o propósito comunicativo do texto lido?
10. De que forma os elementos visuais colaboram para evidenciar a(s) temática(s) discutida(s) no texto?
11. É possível associar a situação apresentada no texto com a realidade social em que vivemos?
12. Você se lembra de ter visto ou ouvido algum caso parecido com o do personagem Camilo?
13. Em que outras situações do dia a dia o racismo se apresenta? Você poderia dar exemplos?

Durante a discussão, os alunos consideraram que o texto retrata diferentes tipos de preconceitos, sendo que o racial foi o mais enfatizado na HQ. A partir daí, foi possível observar que os estudantes já possuíam vastos conhecimentos acerca da temática do racismo, pois o debate ocorreu de forma aprofundada, com exemplos de casos reais sendo citados por eles. Ao debater acerca das questões 2, 3, 7 e 8, os discentes apontaram que, embora as personagens fossem todas crianças, elas eram tratadas de modo diferente devido à cor da pele.

Em consequência disso, o personagem Camilo tinha receio de brincar de corrida perto da figura de um policial por achar que não seria seguro para ele. Discutindo sobre esse fato, alguns estudantes relembraram alguns casos noticiados nos jornais e redes sociais, dentre eles, o caso de uma criança preta assassinada a tiros por um policial em uma favela do Rio de Janeiro enquanto brincava com seus colegas. A situação teria ocorrido porque a criança havia sido confundida com um membro do tráfico pelo agente da polícia.

Para além das questões temáticas e socioculturais do texto, outros aspectos foram levados em consideração durante a discussão. Com o texto projetado no Datashow, fizemos uma análise da composição do espaço visual, destacando as escolhas de *layout*, enquadramento e focalização. Assim, os estudantes já começariam a ampliar seus instrumentos de análise de textos multimodais.

Quanto ao *layout*, observamos que o produtor do texto optou por integrar os elementos verbais com os elementos não verbais dentro de um mesmo espaço comum na página (fundo branco). Os estudantes entenderam que tal escolha parece dar ao texto verbal um pouco mais de *status* do que se ele estivesse localizado em outro espaço. Painter, Martin e Unsworth (2012) denominam essa escolha de *layout integrado expandido [instalado: co-localizado]*.

No que diz respeito ao enquadramento, observamos que os quadrinhos localizados às margens esquerda e direita da página ocupam espaço limitado por meio de molduras, o que Painter, Martin e Unsworth (2012) chamariam de *enquadramento [vinculado: contido]*. Essas limitações parecem demarcar o mundo da história como mais distintamente separado do mundo do leitor. Porém, os quadrinhos localizados ao centro da página não são limitados por moldura, o que nos leva a pensar que, em certo ponto, as histórias vividas pelos personagens podem se encontrar, de algum modo, com as histórias de vida dos leitores. Essa perspectiva é reiterada pelo último quadrinho, no qual notamos que o personagem representando a figura do policial na narrativa "quebra" o limite da moldura, sumindo para fora do espaço da imagem principal, uma vez que apenas as pernas dele aparecem no quadro. Essa opção de enquadramento é chamada pelos autores supracitados de *[vinculado: quebrado]* e parece sugerir a presença de uma figura imponente ou misteriosa que detém poder sobre os demais personagens.

Em se tratando da focalização dos elementos semióticos, observarmos que os personagens são representados em série alinhados na horizontal. As falas, por sua vez, seguem esse mesmo foco. Tal escolha de focalização faz com que o olhar do leitor seja guiado pela página através dos grupos focais de cada quadrinho, colaborando para a sequencialidade

dos fatos e dos diálogos na história. Para Painter, Martin e Unsworth (2012), essa escolha de focalização é chamada de *grupo focal iterado alinhado*.

Aqui, vale salientar que as nomenclaturas teóricas citadas acima para identificar os tipos de *layout*, enquadramento e focalização não foram levantadas em sala de aula durante a análise do texto, uma vez que faz parte da nossa proposta trazer essas teorias de análise para a sala de aula de forma mais didática. Apenas a título de exemplificação, apresentamos aqui as nomenclaturas em paralelo com as interpretações dos estudantes acerca dos significados produzidos pelas escolhas de *layout*, enquadramento e focalização.

Após esse primeiro momento, demos continuidade ao debate acerca do racismo, porém, dessa vez, a partir de um vídeo, com o intuito de estabelecer relações entre textos compostos por diferentes fontes de linguagens e veiculados em distintos canais e suportes. Assim, assistimos ao vídeo *Racismo e Educação: escurecendo esse debate*[38], produzido por Marcelo Rocha e divulgado no canal da *Mídia Ninja* no *Youtube*. O vídeo de um pouco mais de três minutos discute questões raciais na educação, principalmente acerca da dificuldade do acesso de afrodescendentes à universidade e da necessidade de lutar contra o racismo institucionalizado. Após a exibição do vídeo, iniciamos uma discussão a partir dos seguintes questionamentos:

1. O vídeo fala sobre o quê? Comente suas impressões sobre o tema discutido.
2. Que relações podemos estabelecer entre o vídeo e a história em quadrinhos lida anteriormente?
3. O vídeo apresenta recursos de linguagem que não estavam presentes na história em quadrinhos, tais como: imagens em movimento e sons. Você considera que diferentes fontes de linguagem (verbal, visual, gestual, audiovisual) podem contribuir para a produção de diferentes significados na construção de um texto?
4. Você sabe o que é multimodalidade?

A partir desses questionamentos, os estudantes conseguiram apontar que tanto o vídeo quanto a HQ do Armandinho tratam sobre a temática do racismo, porém, de modos distintos. Assim, ao serem questionados se diferentes fontes de linguagem (verbal, visual, gestual, audiovisual) podem contribuir para a produção de diferentes significados na construção de um texto, todos responderam que sim. Alguns ainda apontaram que o vídeo traz um impacto

[38] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jrAv2sDbXNw&t=2s. Acesso em: 06 abr. 2023.

maior para a questão debatida do que a HQ, tanto pela atmosfera criada pelas cores no vídeo, quanto pelo tom de voz do locutor. Dessa forma, fica claro que há um entendimento, por parte dos discentes, acerca da importância de cada elemento semiótico para a construção dos significados de um texto. Por outro lado, quando questionados sobre o que é multimodalidade, nenhum aluno soube responder. Com isso, discutimos brevemente esse conceito antes de partirmos para a etapa final desta oficina. Vale salientar que essa atividade de discussão oral se encontra completa nos apêndices deste trabalho (Apêndice B).

Na segunda e última etapa desta oficina, foi proposta aos estudantes uma atividade de leitura, análise e interpretação de outra HQ sobre racismo, publicada no *Blog Mina de HQ*. A seguir, reproduzimos imagens do texto proposto, bem como de algumas respostas dos estudantes. A atividade completa se encontra nos apêndices deste trabalho (Apêndice C).

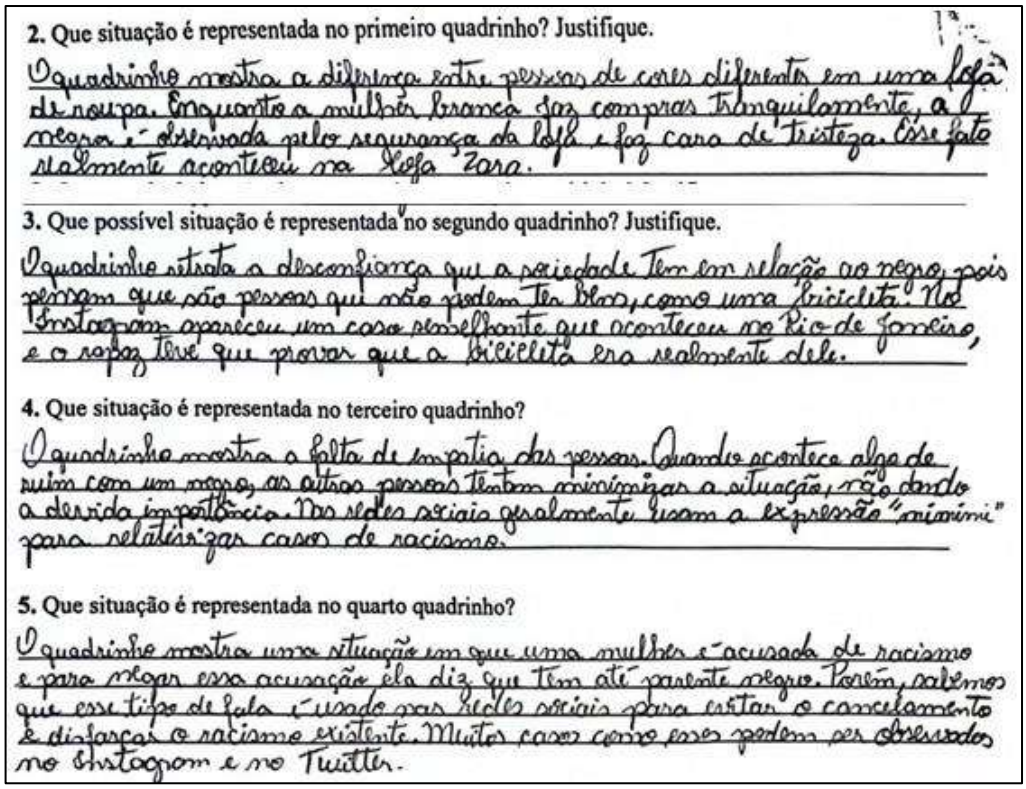
Figura 25 – Afinal, somos todos iguais?

Fonte: Mina de HQ (*blog*)[39]

As questões 2, 3, 4 e 5 da atividade solicitava que os estudantes identificassem as situações retratadas em cada um dos quadrinhos do texto. Dessa forma, aspectos socioculturais e conhecimentos prévios dos alunos seriam levados em consideração. A seguir, reproduzimos as respostas de *P4* para as quatro perguntadas supracitadas.

[39] Disponível em: https://minadehq.com.br/afinal-somos-todos-iguais-mes-da-consciencia-negra/. Acesso em: 06 abr. 2023.

Figura 26 – Respostas de P4 para as questões 2, 3, 4 e 5 (Atividade 3)



2. Que situação é representada no primeiro quadrinho? Justifique.

O quadrinho mostra a diferença entre pessoas de cores diferentes em uma loja de roupa. Enquanto a mulher branca faz compras tranquilamente, a negra é observada pelo segurança da loja e faz cara de tristeza. Esse fato realmente aconteceu na loja Zara.

3. Que possível situação é representada no segundo quadrinho? Justifique.

O quadrinho retrata a desconfiança que a sociedade tem em relação ao negro, pois pensam que são pessoas que não podem ter bens, como uma bicicleta. No Instagram apareceu um caso semelhante que aconteceu no Rio de Janeiro, e o rapaz teve que provar que a bicicleta era realmente dele.

4. Que situação é representada no terceiro quadrinho?

O quadrinho mostra a falta de empatia das pessoas. Quando acontece algo de ruim com um negro, as outras pessoas tentam minimizar a situação, não dando a devida importância. Nas redes sociais geralmente usam a expressão "mimimi" para relativizar casos de racismo.

5. Que situação é representada no quarto quadrinho?

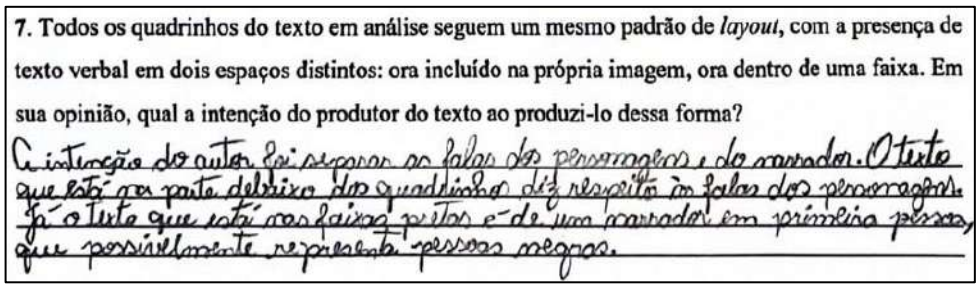
O quadrinho mostra uma situação em que uma mulher é acusada de racismo e para negar essa acusação ela diz que tem até parente negro. Porém, sabemos que esse tipo de fala é usado nas redes sociais para evitar o cancelamento e disfarçar o racismo existente. Muitos casos como esses podem ser observados no Instagram e no Twitter.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Uma breve análise das respostas de *P4* para as questões propostas aponta que esse participante conseguiu não apenas identificar as situações retratadas na HQ, como também estabelecer diálogos com a realidade social, uma vez que as situações apresentadas no texto ilustram casos que realmente aconteceram e foram amplamente noticiados pela mídia nacional. Boa parte da turma também apresentou respostas semelhantes para essas questões. Além disso, *P4* demonstra certa criticidade quando expõe contextos de desigualdade social e racial a partir das formas diferenciadas de tratamento que pessoas sofrem devido à cor de sua pele, bem como quando considera que, em muitos casos, pessoas brancas tendem a relativizar situações de racismo.

Para além das questões sociais, culturais e históricas exploradas pelo texto, *P4* também apresenta certo conhecimento a respeito da construção de significados a partir da escolha de *layout* na composição do espaço visual do texto, conforme podemos observar em sua resposta para a questão 7, na figura abaixo.

Figura 27 – Resposta de P4 para a questão 7 (Atividade 3)


7. Todos os quadrinhos do texto em análise seguem um mesmo padrão de *layout*, com a presença de texto verbal em dois espaços distintos: ora incluído na própria imagem, ora dentro de uma faixa. Em sua opinião, qual a intenção do produtor do texto ao produzi-lo dessa forma?

A intenção do autor foi separar as falas dos personagens e do narrador. O texto que está na parte debaixo dos quadrinhos diz respeito às falas dos personagens. Já o texto que está nas faixas pretas é de um narrador em primeira pessoa, que possivelmente representa pessoas negras.

Fonte: Arquivo do autor (2023)

Na resposta para a questão 7, é possível observar que *P4* relaciona a escolha de *layout* com a intenção do produtor do texto de direcionar espaços distintos na página para as falas dos personagens e para as falas do narrador. Nesse caso, o estudante destaca que as falas "que estão na parte de baixo dos quadrinhos", isto é, aquelas que estão incluídas dentro da própria imagem, ocupam o espaço da projeção do discurso direto das personagens. Por outro lado, o texto verbal presente na faixa de fundo preto em cada um dos quadrinhos do texto é, segundo P4, a enunciação de uma voz que representa um coletivo social, isto é, a voz de pessoas negras. Essa voz, apresentada em quatro falas na sequência dos quadrinhos, se relaciona com cada situação representada na HQ, culminando em uma crítica a respeito da expressão "somos todos iguais".

Vale salientar que outros estudantes da turma apresentaram respostas semelhantes, demonstrando que conseguiram compreender as intenções do produtor do texto pela escolha de *layout* integrado. Dessa forma, já foi possível observar, a partir desse ponto, que os discentes já começavam a assimilar a importância de analisar a composição do espaço visual dos textos para compreender seus sentidos. Com essa atividade, finalizamos a terceira oficina e partimos para a próxima.

Oficina 4 – Por dentro das histórias em quadrinhos – Parte 2

Esta oficina foi dividida em dois momentos. Na primeira etapa, os estudantes conheceram com mais detalhe e profundidade a linguagem das histórias em quadrinhos e os elementos verbo-visuais que as constituem por meio de um guia prático de produção de HQs. Assim, foram discutidos elementos como: balão, *timing*, letreiramento, personagens, texto, enquadramento e *storyboard*. Com isso, os alunos teriam subsídios para construir suas próprias histórias em quadrinhos. Nesse contexto, os discentes foram divididos em sete grupos. Cada grupo ficou responsável por realizar a leitura de um capítulo do livro

Quadrinhos: guia prático[40]. Esse manual foi produzido pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e pela MultiRio em parceria com a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro com o intuito de ajudar professores e alunos a trabalhar com a leitura e a produção de HQs na sala de aula. Com os grupos divididos, cada um realizou a leitura do seu capítulo e, para ilustrar os conceitos apresentados no guia prático, os estudantes pesquisaram imagens de HQ para montar cartazes e, em seguida, apresentar à turma. Assim, cada grupo foi expondo conceitos e exemplos referentes aos elementos da linguagem das histórias em quadrinhos mencionados anteriormente. Durante a exposição, o professor-pesquisador interveio dando informações a mais e tirando dúvidas acerca de cada um dos elementos apresentados pelos grupos.

Após as exposições, partimos para o segundo momento desta oficina. Nessa etapa, foi proposta mais uma atividade de leitura, análise e interpretação de HQs, com o intuito de consolidar os conceitos apresentados pelos estudantes na etapa anterior. A seguir, reproduzimos imagens do texto proposto, bem como de algumas respostas dos estudantes. A atividade completa se encontra nos apêndices deste trabalho (Apêndice D).

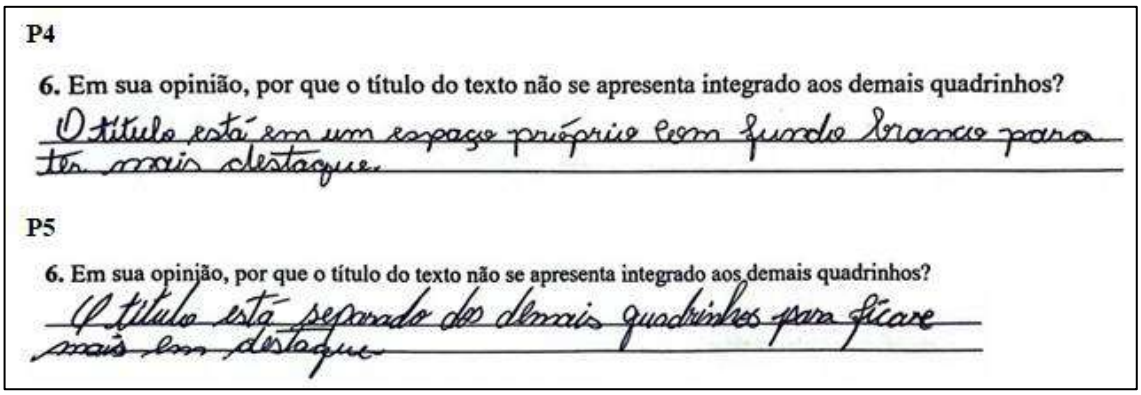
Figura 28 – HQ *André em Coisas Esquisitas*

Fonte: Canal Autismo (revista eletrônica)[41]

[40] Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_1233.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.
[41] Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/wp-content/uploads/2021/08/HQ-Andre-Revista-Autismo-13-jun-2021.png. Acesso em: 06 jul. 2023.

Para a análise do texto acima, foram propostas nove perguntas, das quais três eram, especificamente, a respeito da escolha de *layout*. A seguir, apresentamos as respostas de *P4* e *P5* para essas questões.

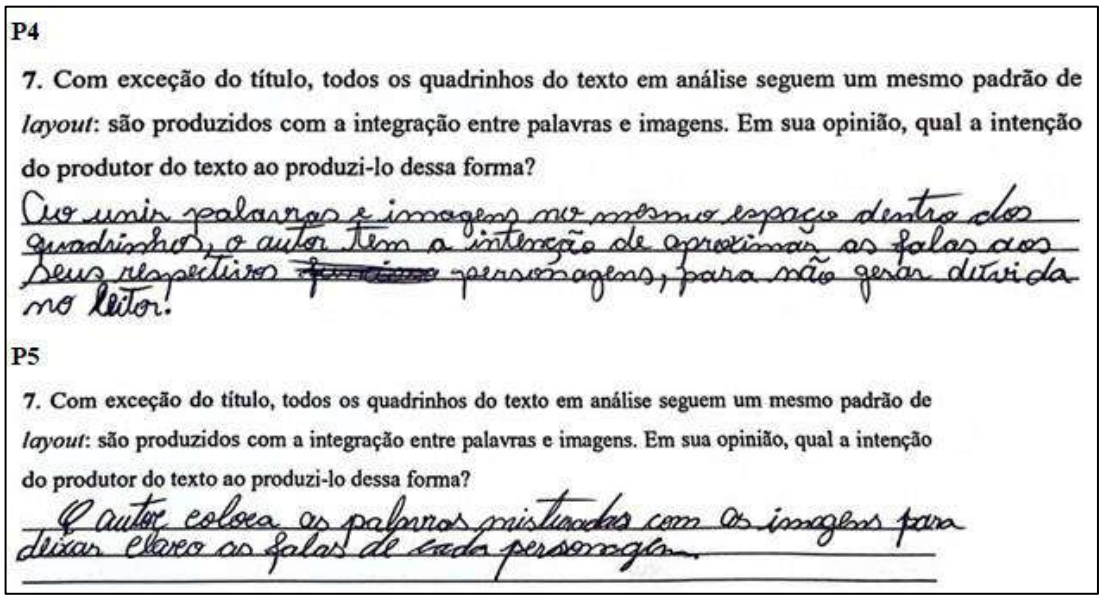
Figura 29 – Respostas de P4 e P5 para a questão 6 (Atividade 4)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Ao analisar as respostas de *P4* e *P5*, observamos que ambos demonstram já ter assimilado, em certa medida, aspectos referentes à influência da escolha do *layout* na produção dos significados do texto. Assim, na questão 6, tanto *P4* quanto *P5* consideram que a intenção do autor ao apresentar o título de forma não integrada aos demais quadrinhos é justamente conferir-lhe destaque, isto é, deixar claro se tratar do título da HQ.

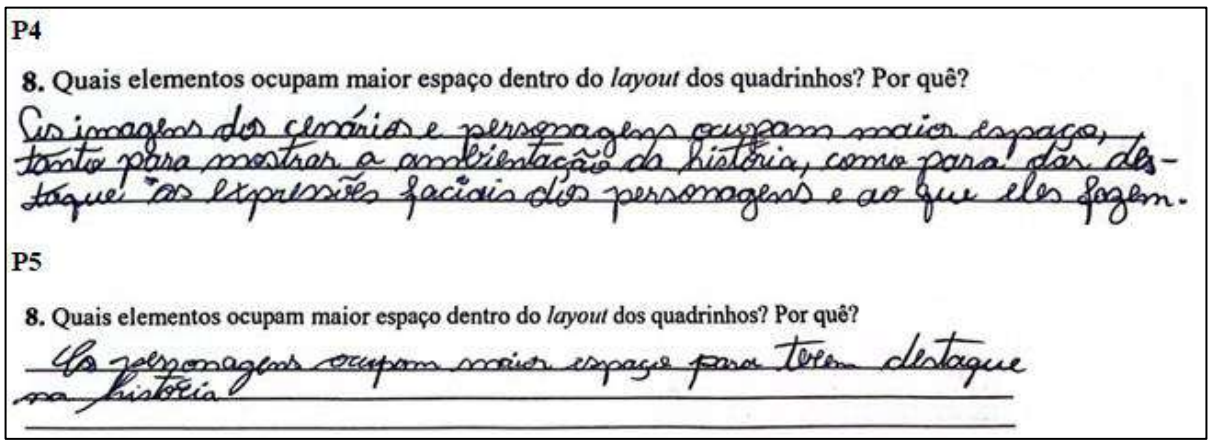
Figura 30 – Respostas de P4 e P5 para a questão 7 (Atividade 4)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Ao responder à questão 7, os estudantes apresentam justificativas plausíveis para a escolha de *layout integrado* pelo produtor do texto, pois conseguem compreender que texto verbal e imagem se integram nos quadrinhos para formar uma unidade de informação por meio da projeção do discurso direto das personagens em balões de fala. Isto é, tanto palavras quanto imagens devem ser lidas juntas como uma unidade para obter o significado completo. Essa escolha de *layout* é denominada por Painter, Martin e Unsowrth (2012) como *layout integrado* [projetado: significado: fala].

Figura 31 – Respostas de P4 e P5 para a questão 8 (Atividade 4)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Por fim, ao responder à questão 8, tanto *P4* quanto *P5* parecem compreender que a escolha pela proporção de espaço que cada código semiótico toma na página está condicionada às intenções do produtor do texto em favor do seu projeto de dizer. Nesse contexto, quando uma imagem ocupa a maior parte do espaço da página, pode-se dizer que ela está sendo privilegiada em relação aos elementos verbais e que, portanto, possui um peso semântico maior. Assim, os estudantes avaliam que a destinação de maior espaço às imagens na HQ lida lhes confere maior destaque, enfatizando o espaço da narrativa e as ações e reações dos personagens.

Com essa atividade, conseguimos observar que os estudantes têm evoluído ao longo das oficinas no que diz respeito aos sistemas de produção de significados verbo-visuais, quais sejam: *layout*, *enquadramento* e *foco*. Após isso, partimos para mais uma etapa do Ciclo de Ensino e Aprendizagem: a etapa de construção coletiva de um texto, que compreende ainda uma das estratégias do Nível 1 do ciclo.

6.1.2 Construção conjunta

Oficina 5 – Todos por um

Esta oficina tem como objetivo produzir, coletivamente, uma história em quadrinhos inspirada no conto "Maria", de Conceição Evaristo. Para tanto, dividimos esta oficina em dois momentos. Na primeira etapa, realizamos a leitura e a discussão do conto. Após isso, partimos para a etapa de produção coletiva, a qual se trata de uma atividade de transdução. Segundo Kress (2010),

> A transdução é vista como um tipo de tradução. Ela nomeia o processo de mover o material significativo de um modo para outro – da fala para a imagem; da escrita ao filme. Como cada modo tem a sua materialidade específica – som, movimento, elemento gráfico, textura – e tem uma história diferente de usos sociais, também tem entidades diferentes. A fala, por exemplo, tem palavras, a imagem não. Esse processo implica uma rearticulação (geralmente total) de significado das entidades de um modo para as entidades do novo modo (Kress, 2010, p. 125).

Nesse contexto, apoiamo-nos no conceito de transdução proposto por Kress (2010) para trazer embasamento teórico para a atividade, uma vez que os estudantes tentaram traduzir o modo semiótico verbal do conto para os modos semióticos característicos de uma HQ, produzindo novos significados.

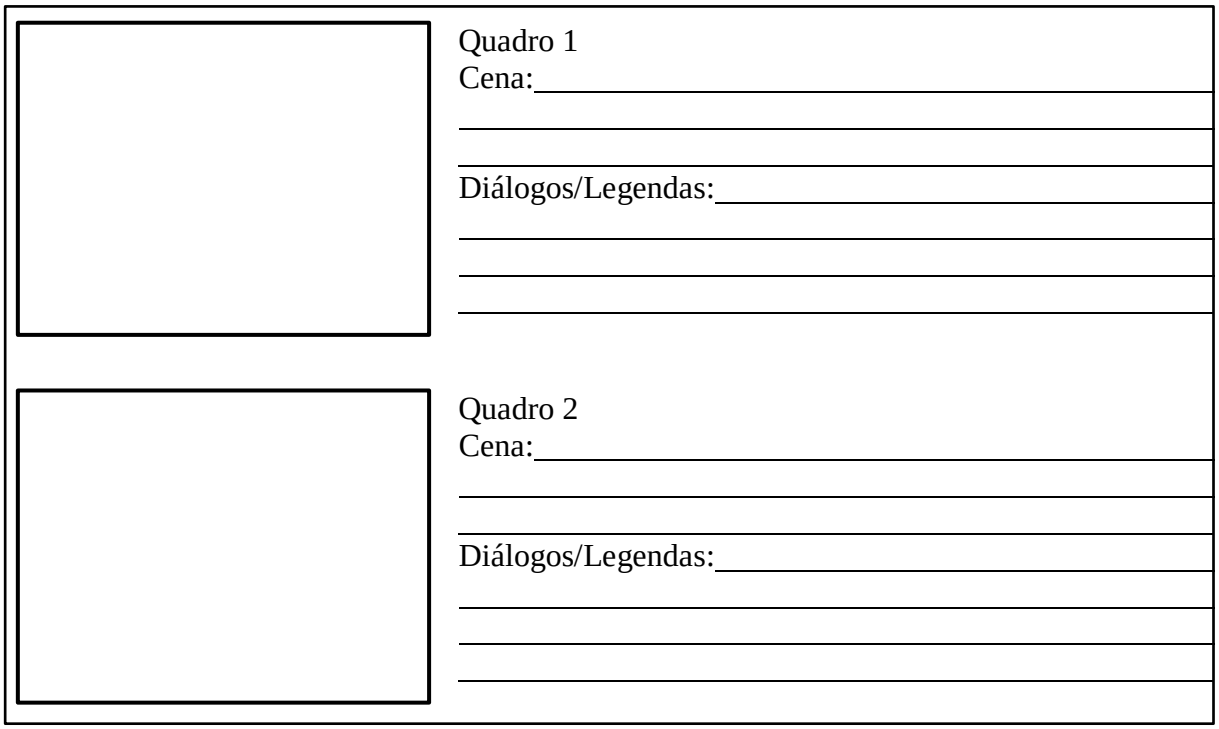
Para a produção coletiva, iniciamos realizando uma *brainstorm*, isto é, uma *tempestade de ideias*. O professor-pesquisador anotou no quadro todas as ideias levantadas pelos estudantes acerca do enredo, dos personagens, dos cenários e dos demais elementos que eles irão inserir na HQ a partir do conto lido. Com as ideias transcritas no quadro, a turma organizou o enredo em partes ou cenas, de modo que cada parte correspondia a um quadrinho. Assim, a sequência de todos os quadrinhos montadas no quadro branco da sala construiu, ao final da atividade, a narrativa pretendida pelos estudantes no momento inicial desta oficina. Para tanto, os alunos utilizaram de uma técnica muito conhecida no cinema: o *storyboard*. Segundo Ramos (2019),

> O *storyboard* utiliza elementos da arte sequencial, mas se diferencia das revistas e tiras de HQ por não usar balões e quadrinhos em formato variável. Nos *storyboards*, as legendas e os diálogos são dispostos embaixo ou ao lado das imagens, que, por sua vez, reproduzem a proporção da tela de cinema ou TV. Esses desenhos não são feitos para ser lidos, e sim para decodificar um roteiro em enquadres, cortes, informações visuais relativas a efeitos, fotografia e direção de arte. São o guia visual para a realização de um filme. [...] Em razão da afinidade entre cinema e

> quadrinhos, não é difícil encontrar quadrinistas trabalhando em *storyboards*. (Ramos, 2019, p. 47-49).

A seguir, ilustramos o modelo do esqueleto de *storyboard* que o professor-pesquisador construiu no quadro junto com a turma.

Figura 32 – Storyboard



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Vale destacar que, no momento da construção do *storyboard*, os estudantes descreveram tanto os textos verbais (diálogos, legendas e narrações), quanto os aspectos visuais de composição das cenas em que os personagens estariam inseridos em cada quadrinho (imagens, cores, enquadramentos). Após isso, a turma escolheu, em consenso, um estudante para produzir todos os desenhos e detalhes visuais pensados coletivamente e realizar a montagem final da história em quadrinhos. Por fim, a HQ construída ficou exposta no mural da sala. As figuras a seguir apresentam imagens do trabalho final realizado nesta oficina.

Figura 33 – HQ Maria – página 1

Fonte: Arquivo do autor (2023)

Figura 34 – HQ Maria – página 2

Fonte: Arquivo do autor (2023)

Figura 35 – HQ Maria – página 3

Fonte: Arquivo do autor (2023)

Figura 36 – HQ Maria – página 4

Fonte: Arquivo do autor (2023)

Figura 37 – HQ Maria – página 5

Fonte: Arquivo do autor (2023)

Figura 38 – HQ Maria – página 6

Fonte: Arquivo do autor (2023)

Figura 39 – HQ Maria – página 7

Fonte: Arquivo do autor (2023)

Figura 40 – HQ Maria – página 8

Fonte: Arquivo do autor (2023)

Figura 41 – HQ Maria – página 9

Fonte: Arquivo do autor (2023)

6.1.3 Construção independente

Oficina 6 – Vamos quadrinizar essa história?

Nesta oficina, os estudantes assumiram o papel de sujeito-autor/quadrinista e construíram mais uma HQ com o intuito de divulgar informações sobre o racismo e a história de luta do povo negro no Brasil. As HQs produzidas nesta etapa do projeto constituem a última parte do *corpus* deste trabalho: das produções finais. Vale salientar que, uma vez que consideramos o texto como um processo, as versões das HQs iniciadas nesta oficina ainda passaram por outras etapas de reescrita e *redesign* nas oficinas seguintes, buscando aprimorar não apenas os textos verbais, mas também as técnicas de enquadramento e escolhas de *layout* e focalização dos textos.

Diferentemente da etapa da produção inicial, dessa vez os alunos já passaram por um conjunto de cinco oficinas e esperava-se que tinham desenvolvido ou aprimorado suas

habilidades de produção textual multimodal. Assim, cumpre destacar que as histórias em quadrinhos foram produzidas pelos estudantes com o mínimo de ajuda necessária do professor. Além disso, os discentes estavam cientes de que essas HQs, além de serem publicadas no gibi da turma, seriam impressas em *banners* e expostas em uma seção de pôsteres na culminância do projeto.

Nesse cenário, em um primeiro momento, os alunos produziram o roteiro de sua história em quadrinhos, utilizando, para isso, a técnica do *storyboard* que aprenderam na oficina anterior. A folha de produção com o modelo para o *storyboard* se encontra nos apêndices deste trabalho (Apêndice E). Após a construção do roteiro com a descrição das cenas, dos diálogos, das narrações e dos elementos visuais de cada cena, foi o momento de fazer os primeiros esboços dos desenhos que iriam compor cada quadrinho e que seriam aprimorados nas oficinas seguintes. Como as HQs produzidas nesta etapa do Ciclo de Ensino e Aprendizagem fazem parte do *corpus* deste trabalho, as análises desses textos serão apresentadas na segunda seção deste capítulo, juntamente com as análises das produções iniciais, realizadas na oficina 2.

6.1.4 Leitura detalhada

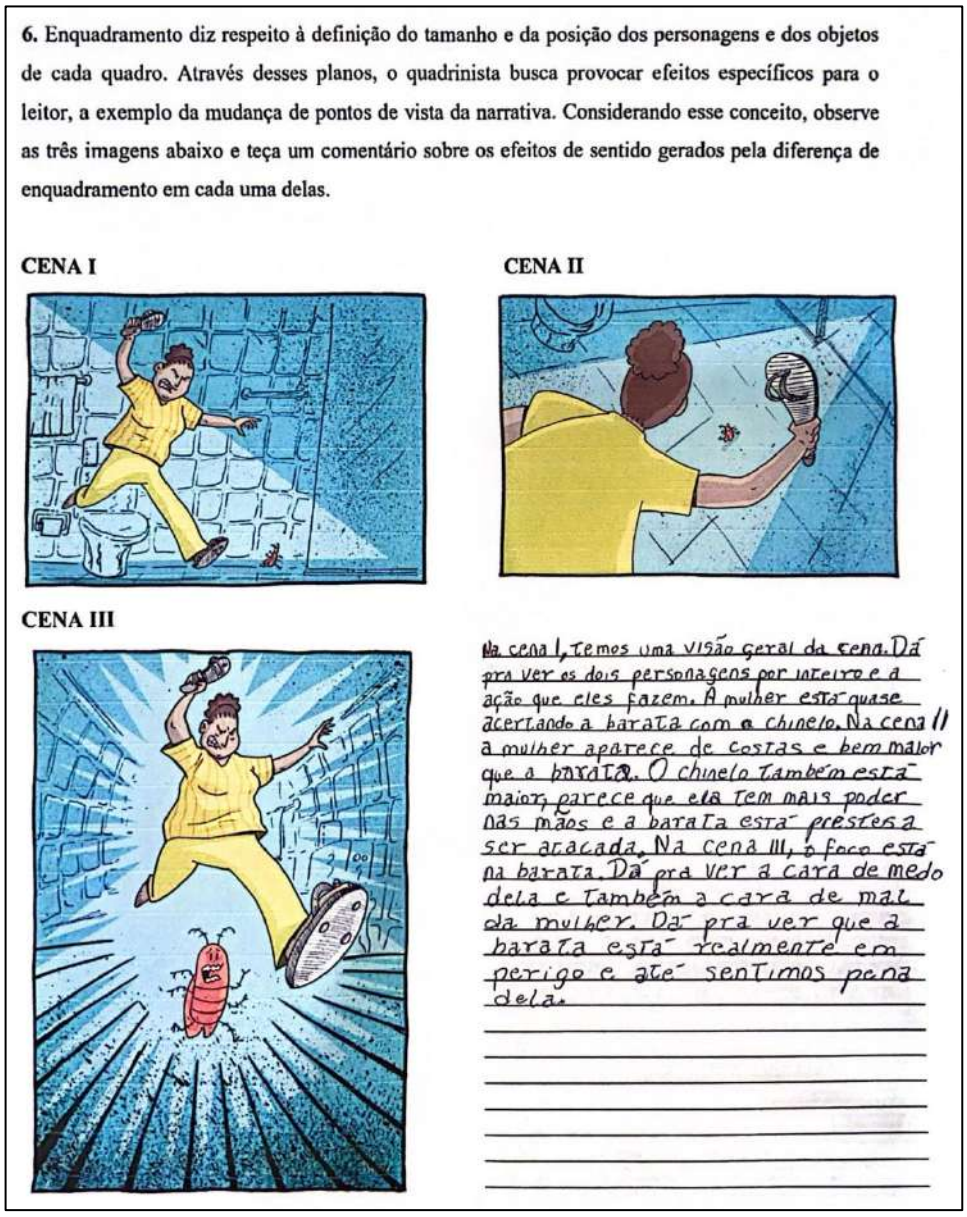
Oficina 7 – Tá chovendo ideias!

Nesta oficina, selecionamos fragmentos importantes de duas HQs produzidas pelos estudantes na etapa de *Construção Independente* para analisar detalhadamente com toda a turma, a fim de que os discentes pudessem assimilar e compreender as etapas e fases de construção do gênero. Antes disso, porém, pedimos a permissão dos alunos cujos textos foram selecionados para que tal análise fosse feita coletivamente e não gerasse situações de constrangimento entre eles. Após as análises coletivas, a turma foi dividida em trios para que os discentes trocassem seus textos entre si e fizessem a avaliação e correção colaborativa, sugerindo ideias uns aos outros para os fragmentos que considerassem mais importantes nos textos, bem como ideias de *layout*, enquadramento e construção dos grupos focais nas HQs.

Ao término dessa atividade de leitura detalhada, os estudantes realizaram outra atividade de leitura, análise e interpretação de HQs, a fim de que pudéssemos avaliar a consolidação de conhecimentos acerca do gênero textual, bem como sobre os sistemas de produção de significados verbo-visuais propostos por Painter, Martin e Unsworth (2012). A

seguir, reproduzimos imagem da sexta questão da atividade e a resposta de *P6*. A atividade completa se encontra nos apêndices deste trabalho (Apêndice F).

Figura 42 – Resposta de P6 para a questão 6 (Atividade 5)



6. Enquadramento diz respeito à definição do tamanho e da posição dos personagens e dos objetos de cada quadro. Através desses planos, o quadrinista busca provocar efeitos específicos para o leitor, a exemplo da mudança de pontos de vista da narrativa. Considerando esse conceito, observe as três imagens abaixo e teça um comentário sobre os efeitos de sentido gerados pela diferença de enquadramento em cada uma delas.

CENA I

CENA II

CENA III

Na cena I, temos uma visão geral da cena. Dá pra ver os dois personagens por inteiro e a ação que eles fazem. A mulher está quase acertando a barata com o chinelo. Na cena II a mulher aparece de costas e bem maior que a barata. O chinelo também está maior, parece que ela tem mais poder nas mãos e a barata está prestes a ser atacada. Na cena III, o foco está na barata. Dá pra ver a cara de medo dela e também a cara de mal da mulher. Dá pra ver que a barata está realmente em perigo e até sentimos pena dela.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Ao analisar a resposta de *P6*, é possível observar que ele compreende a mudança de perspectiva narrativa em cada cena. Isto é, diferentes enquadramentos oferecem diferentes pontos de vista sobre uma mesma situação. Ao comentar sobre a cena I, *P6* deixa claro entender que a posição de ângulo mais afastada dos personagens possibilita ao leitor acompanhar a perseguição por meio de um olhar de distanciamento. Assim, o enquadramento

escolhido pelo produtor do texto para essa cena nos faz observar a diferença de tamanho real entre os personagens, bem como oferece ao leitor uma visão global sobre suas ações.

Em relação à cena II, *P6* comenta que a mulher parece ter mais poder sobre a barata e justifica sua resposta apontando que tanto ela quanto o chinelo em suas mãos estão maiores do que na cena anterior. Nesse contexto, fica claro que *P6* compreende que o enquadramento em ângulo superior confere à mulher superioridade em relação à barata. Assim, o deslocamento de perspectiva gerado pela mudança no enquadramento possibilita ao leitor acompanhar a situação do ponto de vista da mulher. A diminuição do tamanho da barata e o aumento do tamanho do chinelo nessa cena enfatiza o poder que a mulher tem na situação retratada e passa a sensação de que há poucas chances de o inseto escapar.

Por fim, ao comentar a cena III, *P6* compreende que houve uma nova mudança no ponto de vista narrativo, com o foco recaindo sobre a barata. Ainda para *P6*, essa mudança no enquadramento confere maior destaque às expressões faciais dos personagens – o desespero da barata e a maldade da mulher –, o que lhe faz sentir pena do inseto. Nesse contexto, fica claro que *P6* entende que o enquadramento em ângulo inferior (de baixo para cima) confere à barata inferioridade em relação à mulher. Assim, é possível o leitor experimentar a sensação de perigo e desespero do ponto de vista da barata, despertando sentimento de empatia pelo sofrimento do animal.

Vale salientar que outros estudantes apresentaram respostas que seguem linhas de pensamento semelhantes à de *P6*. Nesse caso, podemos afirmar que a turma tem consolidado alguns conhecimentos a respeito da importância da escolha de enquadramento para a produção de significados verbo-visuais em HQs. Portanto, nessa atividade, ficou claro que a mudança de enquadramentos pode tanto alterar o foco narrativo, quanto conferir destaque a diferentes elementos da cena. A mudança de perspectiva pode, até mesmo, transformar a forma como vemos os personagens: ora como vilões, ora como vítimas de uma situação, como no caso da barata.

6.1.5 Reescrita conjunta

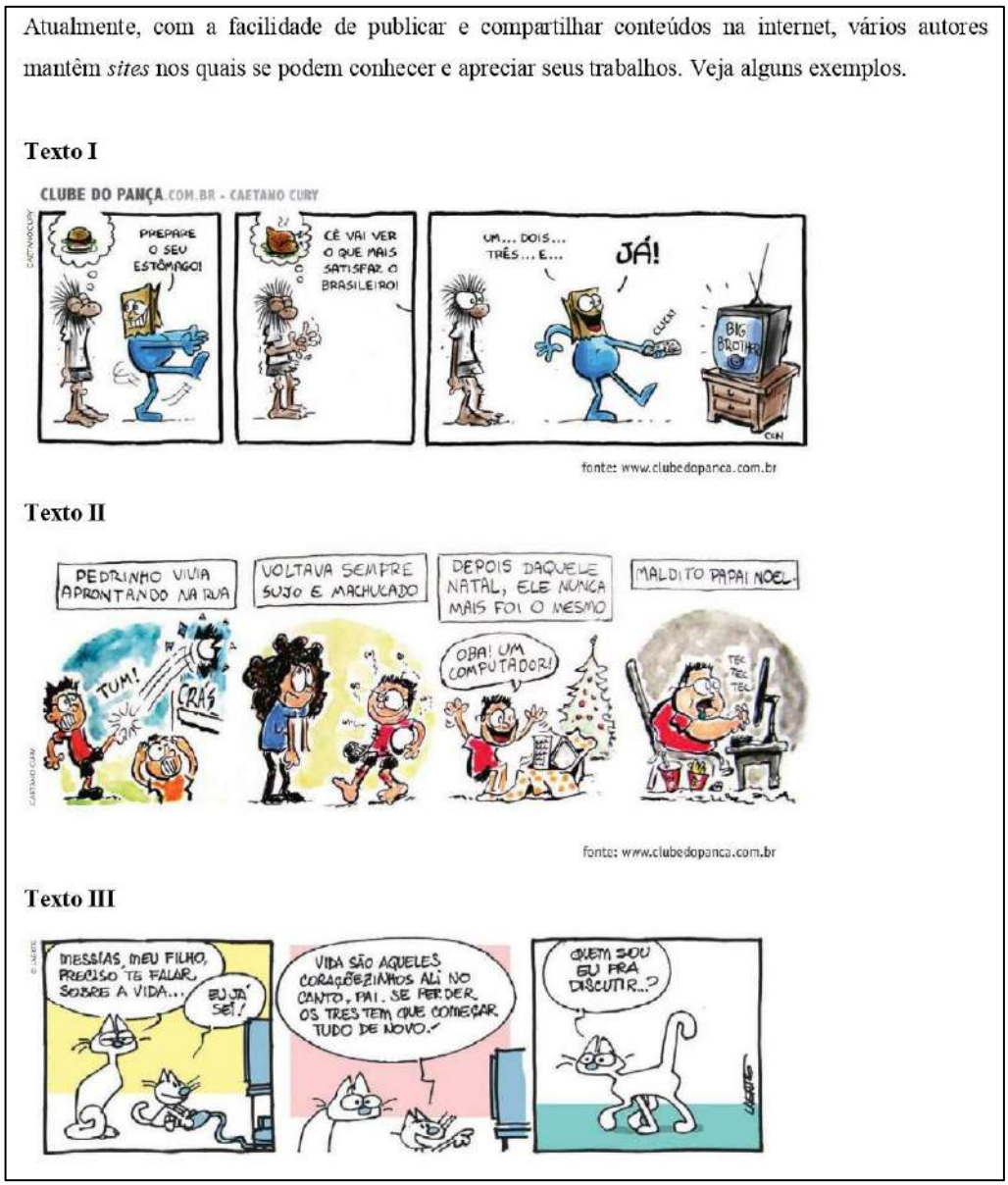
Oficina 8 – Uma mão ajuda a outra

Esta oficina foi dividida em dois momentos. Na primeira etapa, cada trio que foi formado na etapa de *Leitura Detalhada* selecionou um dos próprios textos para reescreverem, coletivamente, a passagem desconstruída por eles na oficina anterior, usando os recursos e

padrões linguísticos estudados e buscando entender como os padrões de discurso funcionam no gênero HQ. Além disso, os alunos puderam sugerir ideais para possíveis enquadramentos e focalizações das imagens tendo em vista as análises realizadas nos textos escritos.

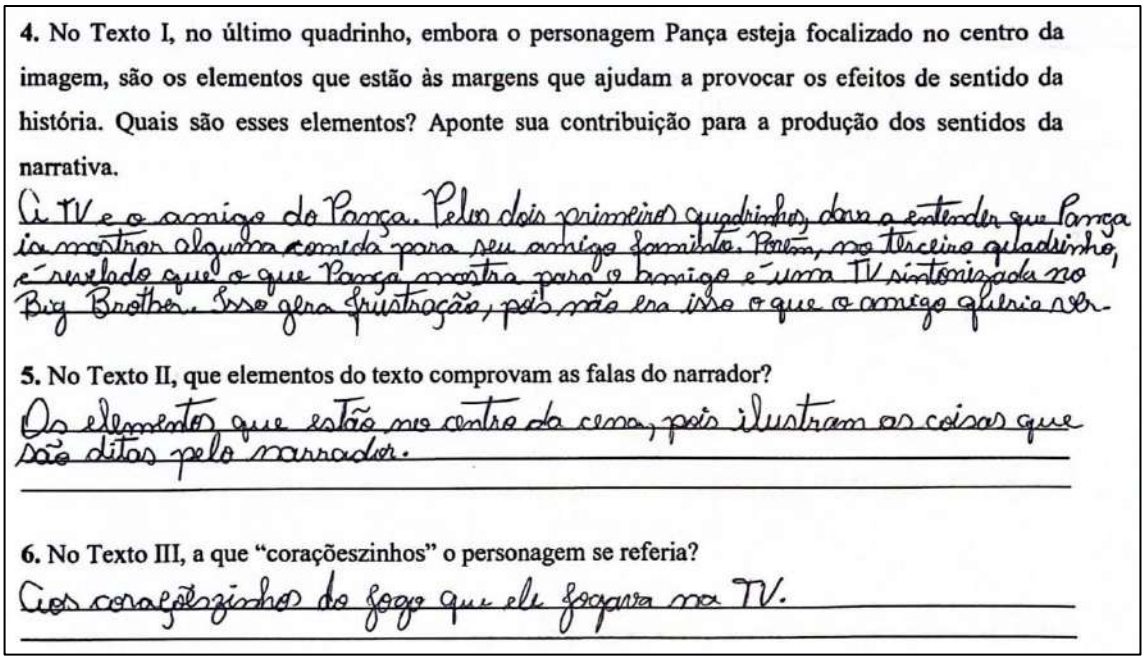
No segundo momento, foi proposta uma nova atividade de leitura, análise e interpretação de HQs, a fim de que pudéssemos avaliar os conhecimentos consolidados acerca dos sistemas de produção de significados verbo-visuais propostos por Painter, Martin e Unsworth (2012). A seguir, reproduzimos imagem da atividade e as respostas de *P4* para as questões 4, 5 e 6, as quais solicitam aos alunos conhecimentos sobre focalização. A atividade completa se encontra nos apêndices deste trabalho (Apêndice G).

Figura 43 – Atividade 6



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 44 – Respostas de P4 para as questões 4, 5 e 6 (Atividade 6)



4. No Texto I, no último quadrinho, embora o personagem Pança esteja focalizado no centro da imagem, são os elementos que estão às margens que ajudam a provocar os efeitos de sentido da história. Quais são esses elementos? Aponte sua contribuição para a produção dos sentidos da narrativa.

A TV e o amigo do Pança. Pelos dois primeiros quadrinhos, dava a entender que Pança ia mostrar alguma comida para seu amigo faminto. Porém, no terceiro quadrinho, é revelado que o que Pança mostra para o amigo é uma TV sintonizada no Big Brother. Isso gera frustração, pois não era isso o que o amigo queria ver.

5. No Texto II, que elementos do texto comprovam as falas do narrador?

Os elementos que estão no centro da cena, pois ilustram as coisas que são ditas pelo narrador.

6. No Texto III, a que "coraçõeszinhos" o personagem se referia?

Aos coraçõezinhos do jogo que ele jogava na TV.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A análise das respostas de *P4* para as questões voltadas aos aspectos concernentes à focalização nos leva a observar que esse aluno já apresenta certos conhecimentos a respeito dos grupos focais na construção de histórias em quadrinhos. Na resposta para as questões 4 e 6, *P4* demonstra saber que os elementos marginais, isto é, aqueles que estão localizados às margens da página, atuam como unidades de informações que devem ser vistas pelo leitor em comunhão com os elementos centrais para construir os sentidos globais do texto. Assim, tanto no Texto I como no Texto III da atividade, só é possível compreender os efeitos de sentidos gerados pelas HQs ao realizar uma leitura de todo o espaço visual da cena, considerando os elementos polarizados como fundamentais para a produção de significados. As escolhas de grupos focais nesses textos são denominadas por Painter, Martin e Unsworth (2012) de *centrifocal [centrado: estendido: circular]*.

Em adição, ao responder à questão 5, *P4* também apresenta uma justificativa plausível para explicar porque os elementos centrais do Texto II ajudam a comprovar as falas do narrador, portanto, contribuindo para a produção dos significados verbo-visuais do texto. Assim, a escolha de grupo focal nesse texto é denominada por Painter, Martin e Unsworth (2012) de *centrifocal [centrado: simples]*.

Alguns estudantes responderam às questões propostas de forma semelhante à *P4*, outros, porém, não chegaram a uma correta compreensão do texto. Todavia, ainda é possível observar, a partir da avaliação dessa atividade, que boa parte da turma já demonstra conhecimentos consolidados a respeito das escolhas de focalização, bem como de *layout* e enquadramento.

6.1.6 Reescrita individual

Oficina 9 – Quadrinhos em ação

Nesta oficina, os alunos reescreveram, individualmente, os fragmentos de textos desconstruídos e analisados na etapa de *Leitura Detalhada*, bem como considerando as ideias apontadas na etapa de *Reescrita Conjunta*, a fim de expandir suas possibilidades de escrita e criar autonomia na construção de textos. Nessa etapa, além de reescrever os textos verbais (diálogos, narrações e legendas), os estudantes construíram os desenhos definitivos que iriam compor o espaço visual de cada quadrinho, levando em consideração a diagramação, o enquadramento, o balonamento, o letreiramento e a colorização. Após esse processo, os alunos teriam em mãos a versão final de suas HQs, as quais compõem parte do *corpus* deste trabalho. Dessa forma, as análises dessas produções finais serão apresentadas na segunda seção deste capítulo, juntamente com as análises das produções iniciais, realizadas na oficina 2.

6.1.7 Culminância do projeto

Ao fim das produções textuais, as histórias em quadrinhos criadas pelos estudantes ao longo das oficinas foram publicadas em um gibi que foi apresentado à comunidade escolar durante a Feira de Linguagens, evento realizado na culminância do projeto com a presença dos alunos, familiares e demais professores da escola. Cada participante do projeto recebeu uma cópia do gibi, bem como a biblioteca da escola recebeu alguns exemplares para o seu acervo. Desse modo, o gibi produzido pelos estudantes se uniu a outros gibis presentes no acervo da escola para construir uma "gibiteca", estimulando, assim, outros alunos a lerem e a produzirem histórias em quadrinhos.

Além de estarem presentes no gibi, as produções finais dos estudantes foram impressas em *banners* e expostas em uma seção de pôster realizada também durante a Feira

de Linguagens. Assim, os estudantes apresentaram suas produções em uma seção com duração de trinta minutos, fazendo uso do gênero estudado para divulgar de maneira criativa e crítica informações sociais, históricas e culturais sobre o racismo. Portanto, a Feira de Linguagens se apresentou como um efervescente evento de multiletramentos, com apresentações culturais de danças afrodescendentes, seção de pôster e lançamento do gibi com mesa de autógrafos.

A seguir, apresentamos as análises das produções iniciais e finais dos textos dos estudantes.

6.2 Análise dos dados e resultados obtidos

Com o intuito de investigar como são construídos os significados multimodais em histórias em quadrinhos produzidas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental contemplados num projeto de leitura e de escrita e sua relação com o Letramento Visual, verificaremos a composição do espaço visual de cinco produções realizadas pelos discentes, considerando a integração intermodal, o foco e o enquadramento. Cumpre acentuar que, embora o *corpus* deste trabalho seja composto por vinte e quatro produções, aqui realizaremos a análise de cinco delas, com as quais é possível ilustrar uma visão geral do *corpus*, uma vez que esses cinco textos apresentam padrões de escrita e de *design* que se reproduzem ou se assemelham aos demais textos produzidos.

Além disso, vale salientar que, dos vinte e quatro textos que compõem o *corpus* deste estudo, doze representam as primeiras produções realizadas pelos estudantes ainda no início do projeto de letramento vivenciado em sala (*corpus I*), e doze representam as últimas produções desenvolvidas pelos discentes nas etapas finais do projeto (*corpus II*). Dessa forma, realizaremos uma análise comparativa, buscando observar as evoluções perceptíveis entre a primeira e a última produção de cada aluno. Por fim, faz-se importante salientar que as análises aqui realizadas não levam em consideração aspectos concernentes à gramática, como ortografia, pontuação, acentuação, concordância e regência, uma vez não ser esse o foco do nosso estudo.

Com base na leitura e análise atenta das histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes, apresentamos, a seguir, um quadro para visualização das características gerais do *corpus I*, classificando os textos analisados quanto aos padrões de desempenho descritos no

Quadro 3, no capítulo de metodologia deste trabalho. Assim, o Quadro 5 agrupa os textos do *corpus I* em três níveis: elementar, básico e desejável.

Quadro 5 – Classificação dos textos produzidos pelos estudantes nos padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais (*corpus I*)

Padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais	**Quantidade de estudantes**
Nível elementar	6
Nível básico	4
Nível desejável	2
Total	12

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como ilustra o quadro acima, das doze HQs que constituem o *corpus I*, apenas duas se encontram em nível desejável, de acordo com os critérios já apresentados anteriormente. Esse dado, porém, não se distancia da realidade da turma em que o trabalho foi realizado, uma vez que, conforme observado em conversas informais na sala, os estudantes em questão não tinham o costume de realizar esse tipo de produção. Assim, a principal preocupação se encontra na quantidade de textos no nível elementar, os quais, no geral, apresentam escolhas inconsistentes de enquadramentos e focalizações, com pouca diversificação, prejudicando a criação de grupos focais distintos e afetando o modo como o leitor perceberá o mundo criado pela narrativa. Para visualizar melhor esses aspectos, partiremos para uma interpretação mais qualitativa do *corpus I*, tomando três exemplos para análise, um em cada nível: elementar, básico e desejável.

A seguir, apresentamos as análises da primeira produção de *P2*, a qual, conforme os critérios estabelecidos no Quadro 3, se enquadra na classificação de nível elementar.

Figura 45 – Primeira produção de P2 (página 1)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 46 – Primeira produção de P2 (página 2)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 47 – Primeira produção de P2 (página 3)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 48 – Primeira produção de P2 (página 4)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A primeira produção de *P2* apresenta uma narrativa que fala sobre a necessidade de reconhecer a diversidade racial como uma riqueza da nossa sociedade. Além disso, fica claro que a educação, representada na figura da professora, tem papel fundamental no combate ao racismo, na medida em que contribui para elucidar a importância de vivermos todos em harmonia. Para compor o espaço visual da história, *P2* opta por desenhar todas as cenas em um cenário com fundo branco, inserindo apenas alguns elementos polarizados para situar o leitor ao espaço em que cada situação ocorre. Tal opção não gera muitas expectativas, uma vez que tudo parece ser mais do mesmo.

No que diz respeito à integração intermodal por meio da escolha de *layouts*, *P2* estrutura o espaço visual da sua narrativa levando em consideração tanto o *layout complementar* quanto o *layout integrado*. Nesse contexto, nos quatro primeiros quadrinhos da história, é possível observar uma estruturação com base no *layout complementar*, uma vez que *P2* opta por oferecer ao texto do narrador um espaço distinto na página. Essa opção revela uma estrutura de *eixo descendente*, na qual imagem e texto verbal se posicionam verticalmente na página, estando um em cima do outro. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 176), tais posições conferem aos elementos semióticos "valores informativos específicos"[42]. Nesse caso, o texto verbal localizado na parte superior da página descreve a situação ilustrada pelas imagens localizadas na parte inferior.

Em todos os demais quadrinhos, a estruturação acontece com base no *layout integrado*, no qual não há a separação de espaços distintos para os diferentes códigos semióticos dentro do espaço visual do texto. A integração entre texto verbal e imagem para formar uma unidade visual, nesse caso, ocorre de forma *projetada*, com a projeção de *significados*. Isto é, há a presença de texto verbal projetado por balões de fala – [*projetado: significado: fala*] e balões de pensamento [*projetado: significado: ideia*]. Nesse âmbito, "uma figura bimodal é criada, que em termos de significado ideacional compreende um projetor retratado e uma projeção verbal"[43] (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 98). Essa escolha de integração intermodal leva o leitor a considerar que tanto texto verbal, quanto imagem devem ser lidos juntos como uma unidade para obter o significado completo.

No que tange ao enquadramento, *P2* utiliza do tipo [*vinculado: contido*], no qual a imagem ocupa espaço limitado na página por meio de molduras (linhas pretas). Essas

[42] No original: "…specific information value." (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 176).
[43] No original: "a bimodal figure is created, which in terms of ideational meaning comprises a depicted projector and a verbal projection". (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 98)

limitações, segundo Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 106): "demarcam o mundo da história como mais distintamente separado do mundo do leitor [...] e podem também servir para 'conter' ou confinar o personagem"[44]. Além disso, é possível observarmos que *P2* estruturou todos os seus quadrinhos com enquadramento aberto, isto é, mostrando os personagens por inteiro, causando certo distanciamento entre eles e o leitor. A falta de diversificação nas técnicas de enquadramento faz com que não tenhamos acesso direto às emoções e sensações sentidas pela personagem que sofre racismo na história, por exemplo. Nesse sentido, o mundo da história parece estar muito distante do mundo do leitor e este não consegue interagir diretamente com os personagens retratados. Além disso, a padronização desse enquadramento aberto gera uma leitura sem grandes expectativas, uma vez que não há mudanças nos grupos focais e os personagens parecem ser todos retratados da mesma forma em todos os quadrinhos, sem muitas ações.

Em relação à focalização, os grupos focais nos quadrinhos de *P2* são do tipo *centrifocal polarizado*, em que os personagens aparecem no centro da imagem, enquanto outros elementos localizados às margens ajudam a compor a cena. Essa opção, no entanto, não revela uma escolha acertiva de *P2* para a produção de significados diversos. Na verdade, *P2* não criou grupos focais com bastante consistência, uma vez que os personagens são retratados sempre por meio de uma mesma técnica de enquadramento. Isso faz com que as relações estabelecidas entre os próprios personagens são sejam tão explícitas. Assim, o conflito da narrativa parece não ganhar tanto espaço, uma vez que não é possível ter acesso de modo tão claro às sensações e emoções das personagens.

A partir do exposto, podemos observar que as escolhas de *layout*, *enquadramento* e *foco* realizadas por *P2* não possibilitaram grandes novidades à narrativa. O fato de ter sido usado o mesmo enquadramento em todos os quadrinhos fez com que a história fosse marcada pela monotonia e pela falta de expressão dos personagens, perdendo o vínculo social imaginário que eles poderiam estabelecer com o leitor. A falta de diversificação de enquadramentos também prejudicou a criação de grupos focais diferenciados, fazendo com que a leitura ocorresse sem muitas expectativas. A presença de fundo branco em todos os quadrinhos, de certo modo, também prejudica a ambientação da história e a criação de emoções aos personagens, dificultando o apego do leitor pela narrativa. Portanto, a primeira produção de *P2* se classifica no nível elementar.

[44] No original: "demarcate the story world as more distinctly separated from the reader's world than unbound ones and may also serve to 'contain' or confine the character". (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 106).

A seguir, partiremos para a análise da primeira produção de *P3*, a qual se classifica no nível básico, conforme os critérios estabelecidos no Quadro 3.

Figura 49 – Primeira produção de P3

Fonte: Arquivo do autor (2023)

A primeira produção de *P3* apresenta uma narrativa que questiona o tratamento distinto que pessoas negras sofrem na sociedade, marcado pela desconfiança, pelo medo e pelo preconceito. Uma série de personagens não identificados questiona o racismo sofrido em busca de respostas. Todos eles aparecem sem rosto, revelando duas possibilidades interpretativas. A primeira: a crise identitária marcada pelos questionamentos acerca da forma como são tratados em sociedade tão somente pela cor de sua pele. A segunda: a possibilidade de qualquer leitor negro se identificar com os questionamentos dos personagens, pois, uma vez que eles aparecem sem rosto, eles podem ser qualquer pessoa e todos ao mesmo tempo. Cria-se, pois, personagens universais. Por fim, o último quadrinho apresenta o enunciado "seremos resistência", finalizando uma narrativa que trata não somente dos questionamentos da diáspora negra, mas também da necessidade de continuar lutando todos os dias por igualdade, equidade, justiça e dignidade.

Para compor o espaço visual da história, *P3* opta por desenhar todas as cenas em um cenário com fundo sólido, sem elementos e pintado com cores diferentes e em tons suaves em cada quadro. A ausência de elementos para compor cada cena acaba refletindo maior ênfase nos próprios personagens e em seus questionamentos, embora os grupos focais não apresentem diversificação em cada cena.

No que diz respeito à integração intermodal por meio da escolha de *layouts*, *P3* estrutura o espaço visual da sua narrativa levando em consideração apenas o *layout integrado*. Nesse contexto, assim como pudemos observar na primeira produção de *P2*, a integração entre os elementos semióticos para formar uma unidade visual na HQ de *P3* ocorre de forma *projetada*, com a projeção de *significados*. Isto é, há a presença de texto verbal projetado por balões de pensamento [*projetado: significado: ideia*] que projetam os questionamentos dos personagens representados em cena. Para atribuir sentido completo ao texto, portanto, o leitor precisa considerar tanto o texto verbal, quanto a imagem no momento da leitura.

No que tange ao enquadramento, *P3* utiliza do tipo [*vinculado: quebrado*], no qual o personagem representado na narrativa "quebra" o limite da margem, invadindo o espaço fora da imagem principal. Essa opção de enquadramento, segundo Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 106), "cria uma maneira icônica de sugerir que o personagem retratado tem muita energia ou presença para ser contido pelos limites da margem"[45]. Isso só foi possível porque *P3* estruturou todos os seus quadrinhos com enquadramento em primeiro plano ou plano fechado, isto é, mostrando os personagens do peito para cima, causando certa aproximação entre eles e o leitor. Nesse sentido, o mundo da história parece se aproximar do mundo do leitor, na medida em que os personagens não se contêm no espaço limitado de uma moldura.

Em relação à focalização, os grupos focais nos quadrinhos de *P3* são do tipo *centrifocal centrado*, nos quais o centro da imagem é preenchido por um único personagem, atraindo o olhar do leitor para esse participante de forma inequívoca. Essa é a opção de *[centrado: simples]* – uma espécie de composição de alvo usada por *P3* para enquadrar de modo mais enfático os personagens de sua narrativa e torná-los mais próximos do leitor. No entanto, é possível observar que *P3* não apresenta grupos focais diversificados, uma vez que o enquadramento escolhido é o mesmo para todas as cenas. Dessa forma, os sentidos de cada quadrinho são "empacotados" em basicamente duas unidades de informação: a figura do personagem representado e o balão de pensamento que a ele está atrelado. Embora essa

[45] No original: "provides an iconic way of suggesting that the depicted character has too much energy or presence to be entirely contained by the boundaries of the image." (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 106).

composição não se repita fielmente nos quadrinhos 4 e 6, os quais apresentam a voz de um enunciador que representa a voz do povo negro, em nenhum dos quadrinhos notamos a presença de elementos adicionais que possam ampliar as possibilidades de construção dos significados verbo-visuais do texto.

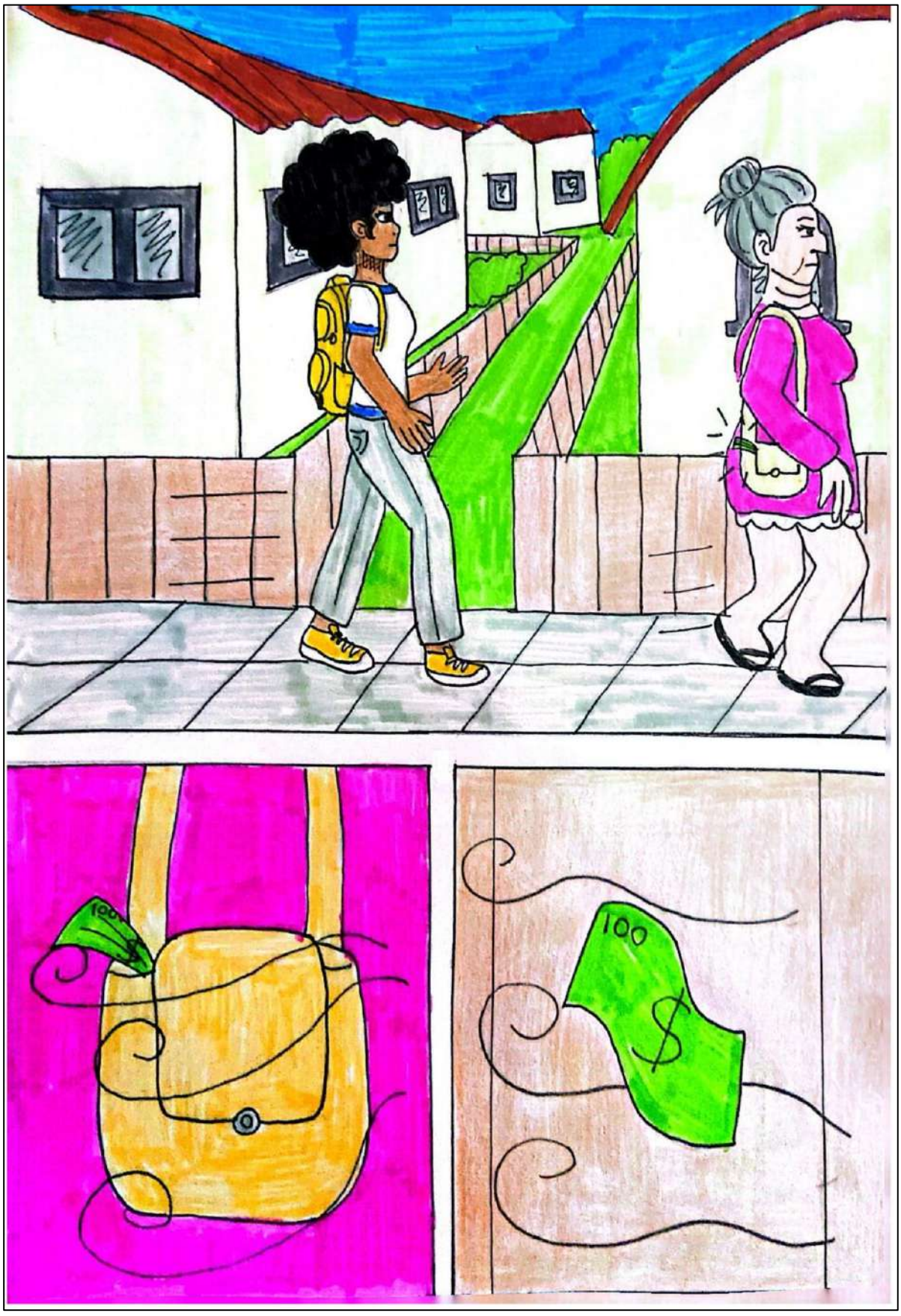
A partir do exposto, podemos observar que as escolhas de *layout* e *enquadramento* realizadas por *P3* são bem definidas em favor da construção da narrativa, mas com incidência de repetições desnecessárias nas escolhas de *focalizações*, não possibilitando a construção de significados verbo-visuais diversificados. Nesse contexto, embora a escolha de enquadramento em plano fechado tenha colaborado para uma maior aproximação entre o mundo dos personagens e o mundo do leitor, ajudando a gerar certa identificação com os questionamentos lançados pelos personagens, a falta de diversificação de enquadramentos também prejudicou a criação de grupos focais diferenciados, fazendo com que a leitura ocorresse sem muitas expectativas, apresentando apenas recortes de pensamentos, sem de fato seguir as etapas e fases de construção do gênero. Portanto, a primeira produção de *P2* se classifica no nível básico.

A seguir, partiremos para a análise da primeira produção de *P4*, a qual se classifica no nível desejável, conforme os critérios estabelecidos no Quadro 3.

Figura 50 – Primeira produção de P4 (página 1)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 51 – Primeira produção de P4 (página 2)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 52 – Primeira produção de P4 (página 3)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 53 – Primeira produção de P4 (página 4)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 54 – Primeira produção de P4 (página 5)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 55 – Primeira produção de P4 (página 6)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 56 – Primeira produção de P4 (página 7)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 57 – Primeira produção de P4 (página 8)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 58 – Primeira produção de P4 (página 9)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 59 – Primeira produção de P4 (página 10)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A primeira produção de *P4* apresenta uma narrativa sobre a necessidade de empatia, autoconhecimento e autoaceitação. Através das situações retratadas na história e dos questionamentos realizados pela personagem principal, *P4* nos leva a compreender a importância de aprender a conviver em um mundo onde as diferenças devem ser celebradas. Dessa forma, a primeira situação conflituosa presente na jornada da heroína retratada na HQ é ao se deparar com uma cena em que duas colegas trocam lápis de pintar e uma delas pede um na "cor de pele", para o qual a colega responde com um lápis na cor bege. Essa situação se reproduz socialmente no cotidiano de várias crianças negras, que passam a questionar a própria existência a partir disso. Logo, sentimentos de empatia pela personagem e de identificação com o seu sofrimento são gerados pelo texto no leitor.

O segundo conflito que a personagem principal vivencia na história é ao ser confundida com uma bandida por uma senhora branca. Essa situação, que atravessa estereótipos de raça, também se reproduz cotidianamente em nossa sociedade devido ao racismo estrutural existente. Em ambos os conflitos retratados, é possível observar que as mudanças de enquadramentos de plano aberto para planos médio e fechado enfatizam elementos importantes da cena, tais como: o olhar de tristeza da personagem negra, que provoca sentimentos de empatia e compaixão no leitor; o olhar de julgamento e maldade da personagem branca, que gera sentimento de repugnância no leitor; e os objetos que ajudam a dar origem aos conflitos: o lápis e a bolsa com o dinheiro.

A grande volta por cima da personagem acontece quando ela chega a casa chorando por todas as situações vivenciadas e tem uma conversa transformadora com sua irmã, que a ajuda a se aceitar exatamente como ela é. A partir disso – o autoconhecimento e a autoaceitação –, a personagem principal sente forças para lutar contra o racismo, espalhando mensagens de respeito e amor.

Com base no exposto até aqui, é possível já observar que *P4* constrói com excelência sua narrativa, seguindo todas as fases e etapas comuns ao gênero história em quadrinhos. Vários efeitos de sentidos são gerados ao longo da história, os quais despertam sentimentos diversos no leitor, que consegue acessar as emoções e reações das personagens, colaborando para uma maior interação entre o mundo semiótico e o mundo social. Isso só é possível graças à excelente composição do espaço visual da narrativa, a partir das escolhas bem definidas de *P4* no que tange à integração intermodal, aos enquadramentos e ao foco.

No que diz respeito à integração intermodal por meio da escolha de *layouts*, *P4* estrutura o espaço visual da sua narrativa levando em consideração apenas o *layout integrado*.

Nesse contexto, a integração entre texto verbal e imagem no texto de *P4* acontece de duas maneiras distintas. Primeiro, notamos que *P4* apresenta os pensamentos de Lúcia, personagem principal, a partir do *layout* [*integrado: expandido: reinstalado*]. Nessa opção de *layout*, o texto verbal é apresentado sobre a imagem, mas em vez de ser incluído nela, aparece em seu próprio espaço distinto na página, dentro de uma faixa branca. O efeito gerado por essa escolha de *P4* é que o texto verbal deve ser considerado como um elemento visual dentro da imagem, mas por ser enquadrado ou bloqueado, ele é então restaurado como código verbal para ser atendido por si só. Dessa forma, a partir dessa opção de *layout*, *P4* consegue guiar o olhar do leitor pela narrativa, fazendo-o acompanhar os pensamentos da personagem em paralelo com as situações que ela vivencia e que a levam a pensar de tal forma. Nesse sentido, em certos momentos, a narrativa parece ganhar um tom mais intimista e confessional, com a personagem confessando, por meio de seus pensamentos, suas angústias diretamente ao leitor.

O segundo modo de integração entre texto verbal e imagem no texto de *P4* é o que predomina na narrativa: o *layout integrado projetado*, com a projeção de *significados* e *sons*. Isto é, há a presença de texto verbal projetado por balões de fala – [*projetado: significado: fala*] – e a projeção de sons projetados pela presença de onomatopeias dentro do *layout* – [*projetado: sonoro*]. Ambos os tipos de projeções exercem papéis distintos na construção dos significados do texto, uma vez que eles dão voz aos discursos diretos dos personagens, na medida em que também representam sons reais que ajudam o leitor a concretizar a história.

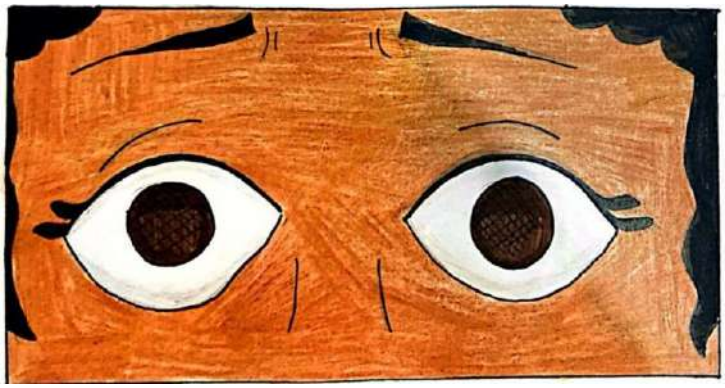
Outro ponto bastante relevante a ser analisado, é que as imagens ocupam maior espaço dentro do *layout* em relação aos textos verbais. Segundo Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 95): "a semiótica dada a maior quantidade de espaço visual tem maior impacto e peso semântico"[46]. Com efeito, a escolha pela proporção de espaço que cada código semiótico toma na página está condicionada às intenções de *P4* em favor do seu projeto de dizer. Assim, o privilégio dado às imagens na composição do *layout* do texto de *P4* possibilita ao leitor maior facilidade ao acesso às ações, reações e emoções de cada personagem, trazendo maior verossimilhança à narrativa.

Para além das escolhas de *layouts*, *P4* também utiliza diferentes tipos de enquadramento, construindo significados verbo-visuais diversos. No quadrinho 13, por exemplo, o enquadramento aplicado é do tipo *imagem livre*, no qual a imagem ocupa todo o

[46] No original: "the semiotic given the greatest amount of visual space has most impact and semantic weight". (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 95).

espaço visual do *layout*, sem que haja alguma margem ou limite para ela além das bordas da página, conforme podemos observar na figura abaixo.

Figura 60 – Enquadramento do tipo *imagem livre* no texto de P4

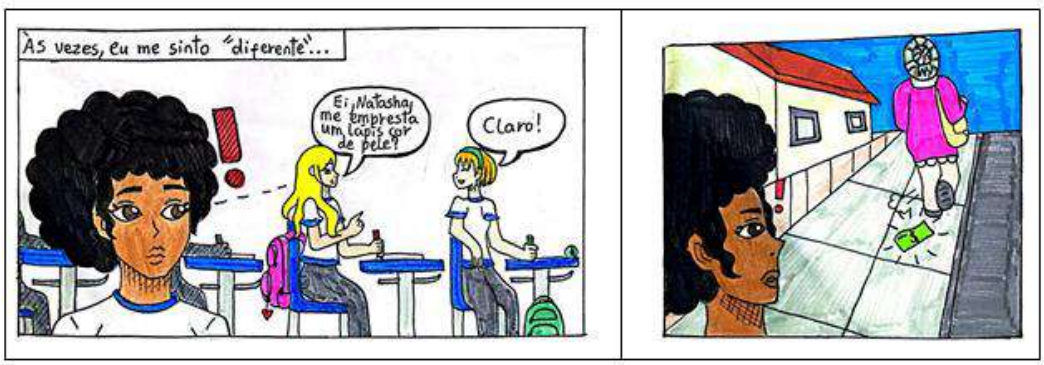


Fonte: Arquivo do autor (2023)

Segundo Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 105), nesse tipo de enquadramento, "os personagens representados são menos limitados por suas circunstâncias [...] e o mundo da história é mais aberto ao leitor". O efeito revelado por essa escolha de enquadramento é que a imagem parece convidar o leitor a adentrar o espaço visual retratado na narrativa, fazendo-o se considerar parte da história narrada. Assim, torna-se maior o contato entre a personagem representada na imagem e o leitor que a observa, ajudando a despertar sentimentos no leitor em relação ao sofrimento da personagem que sofre racismo.

Além do enquadramento já mencionado, *P4* utiliza várias outras técnicas de enquadramentos ligadas ao enquadramento do tipo *vinculado*. Nos quadrinhos 1 e 8, por exemplo, *P4* utiliza enquadramento do tipo [*vinculado: refocalizado*], no qual as imagens apresentam personagens em dois planos distintos, conforme observamos na figura abaixo.

Figura 61 – Enquadramento do tipo [*vinculado: refocalizado*] no texto de P4



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Ao analisar a figura acima, observamos que ambos os quadrinhos apresentam imagens com personagens enquadrados em dois planos distintos. Em primeiro plano, encontra-se a personagem principal, a qual observa outras personagens agirem mais ao fundo, em segundo plano. Essa refocalização de planos acentua que a narrativa está sendo contada do ponto de vista da personagem Lúcia, ao passo em que também enfatiza as emoções que atravessam o seu olhar.

Já no quadrinho 11, o enquadramento utilizado por P4 é o do tipo [*vinculado: quebrado*]. Nesse tipo de enquadramento, a personagem representada na narrativa "quebra" o limite da margem, invadindo o espaço fora da imagem principal, conforme podemos observar na figura abaixo.

Figura 62 – Enquadramento do tipo [*vinculado: quebrado*] no texto de P4

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Essa opção de enquadramento, segundo Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 106), "cria uma maneira icônica de sugerir que o personagem retratado tem muita energia ou presença para ser contido pelos limites da margem"[47]. Nesse caso específico, o enquadramento deixou em destaque a expressão facial da personagem, revelando seu olhar de raiva e preconceito, o que pode gerar sentimento de repugnância e injustiça no leitor, uma vez que esse enquadramento apresenta um recorte de uma situação de racismo contra a personagem Lúcia.

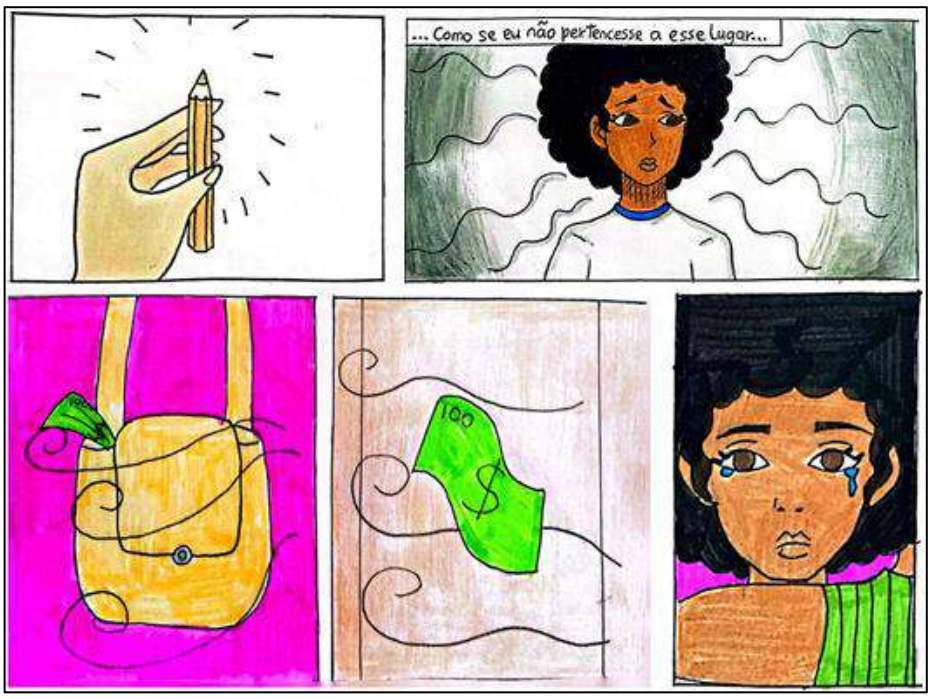
Em adição, vale destacar também que *P4* diversifica bastante os enquadramentos em seu texto, principalmente no que diz respeito aos planos escolhidos. É possível observar a

[47] No original: "provides an iconic way of suggesting that the depicted character has too much energy or presence to be entirely contained by the boundaries of the image." (Painter; Martin; Unsworth, 2012, P. 106).

presença de plano aberto (*long shot*), médio (*medium shot*), fechado (c*lose up*) e detalhe (*big close up*). Cada plano utilizado revela elementos e situações diferentes que vão desde os cenários e as ações que estão acontecendo em alguns quadrinhos, até os mínimos detalhes em outros quadrinhos, tais como a ênfase nos olhares e em objetos específicos. Toda essa diversificação nas escolhas de enquadramento faz com que o texto de *P4* apresente um espaço visual construído a partir de diferentes significados verbo-visuais, que repercutem em toda a narrativa.

Em relação à focalização, *P4* constrói diferentes grupos focais, porém, o que predomina em seu texto é o do tipo *centrifocal centrado*, nos quais o centro da imagem é preenchido por um único personagem, atraindo o olhar do leitor para esse participante de forma inequívoca. Essa é a opção de *[centrado: simples]*, usada por *P4* para enquadrar de modo mais enfático os sentimentos e emoções das personagens, principalmente da personagem Lúcia, na tentativa de despertar sentimentos de empatia no leitor. Além de enquadrar personagens, *P4* cria grupos focais do tipo [*centrado: simples*] também para deixar em destaque objetos importantes para a cena. Na figura a seguir, podemos observar alguns exemplos em que *P4* cria grupos focais do tipo [*centrado: simples*].

Figura 63 – Grupo focal do tipo [*centrado: simples*] no texto de P4



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Além do grupo focal [*centrifocal: centrado*], *P4* também lança mão da focalização por meio do tipo [*centrifocal: polarizado: desequilibrado*], no qual os personagens são postos em polos opostos da página, porém com uma polarização não balanceada, no intuito de incentivar o primeiro plano de complicação da narrativa. É o que acontece no primeiro quadrinho da HQ de *P4*, em que a personagem principal é colocada em lado oposto da página em relação às outras duas personagens, porém, enquanto Lúcia é enquadrada em primeiro plano, as demais são enquadradas em segundo plano, conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 64 – Grupo focal do tipo [*centrifocal: polarizado: desequilibrado*] no texto de P4

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Esse tipo de grupo focal também revela relações interpessoais entre os personagens a partir da orientação física de um para o outro, bem como de seus olhares. Como as personagens retratadas em segundo plano estão de costas para a personagem principal, pode-se dizer que existe uma relação ambígua entre elas. Além disso, a focalização dada à personagem Lúcia é aprimorada por seu olhar unidirecional para as outras personagens. Segundo apontam Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 116), "o olhar do personagem é um tipo de vetor dêitico, uma opção adicional que ajuda a vincular elementos dentro de um grupo focal". Nesse contexto, o olhar da personagem Lúcia orienta o olhar do leitor para um segundo grupo focal presente na cena (as meninas em segundo plano).

Para além das escolhas de *layout*, *enquadramento* e *focalização*, é válido também mencionar que *P4* fez bom uso dos mais variados elementos característicos da linguagem das

histórias em quadrinhos, a exemplo das técnicas de balonamento e *timing*, atribuindo significados multimodais específicos ao texto.

A partir do exposto, podemos observar que as escolhas de *layout*, *enquadramento* e *foco* realizadas por *P4* possibilitaram a construção de significados verbo-visuais diversos na composição do espaço visual do texto. A diversificação na escolha de integração intermodal, enquadramentos e focalização oferece ao leitor um olhar multidimensional sobre o texto, a partir do enfoque dado a diferentes elementos presentes nas cenas, mas não perdendo o fio da narrativa, a qual é acompanhada a partir do ponto de vista da personagem principal. Cumpre acentuar também a preocupação que P4 teve ao compor o fundo de cada cena, com cores, texturas e sombreamentos diferentes, ajudando na ambientação da história e na criação de atmosferas emotivas capazes de despertar sentimentos no leitor acerca dos personagens, facilitando seu apego à narrativa. Por tudo isso, a primeira produção de P4 se classifica no nível desejável.

As análises apresentadas até aqui e os dados apontados no Quadro 5 acerca da primeira produção dos estudantes apontam um aspecto importante: a necessidade de realizar um trabalho sistematizado a partir de atividades diversificadas considerando as etapas de construção do gênero, com ênfase no estudo da composição do espaço visual e dos sistemas de produção de significados verbo-visuais, no intuito de contribuir para a melhora da proficiência em leitura e produção textual dos alunos, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas relacionadas ao letramento visual. Nesse contexto, ao propormos a vivência do projeto de letramento *Quadrinho em ação*, pretendíamos justamente alcançar esse objetivo. Portanto, após a análise do *corpus I*, partiremos para a análise do *corpus II*, o qual é constituído pelas produções dos estudantes nas etapas finais do projeto de letramento, após a realização de algumas oficinas trabalhando as etapas de construção do gênero HQ e os sistemas de produção de significados multimodais.

Com base na leitura e análise atenta das produções que compõem o *corpus II*, apresentamos, a seguir, um quadro comparativo dos padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais entre a primeira produção e a última (*corpus I* e *II*), classificando os textos analisados quanto aos padrões de desempenho descritos no Quadro 3, no capítulo de metodologia deste trabalho. A comparação apresentada revela que houve melhora na proficiência em leitura e produção de textos multimodais dos alunos. Tal evolução é fruto do trabalho realizado ao longo do projeto de letramento, em que os participantes tiveram a oportunidade de compreender melhor os

mecanismos de produção de HQs por meio de atividades de leitura e análise linguístico-semiótica envolvendo o gênero textual em questão.

Quadro 6 – Comparação dos padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais entre a primeira produção dos estudantes e a última (*corpus I* e *II*)

Corpus I		***Corpus II***	
Padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais	Quantidade de estudantes	Padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais	Quantidade de estudantes
Nível elementar	6	Nível elementar	0
Nível básico	4	Nível básico	5
Nível desejável	2	Nível desejável	7
Total	12	**Total**	12

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como ilustra o quadro acima, os quatro estudantes cujas produções se encontravam no nível básico no *corpus I* passaram para o nível desejável no *corpus II*, ao passo em que os seis estudantes que estavam no nível elementar no *corpus I* conseguiram apresentar melhoras significativas em suas produções, sendo que cinco deles passaram para o nível básico no *corpus II* e um conseguiu atingir o nível desejável em sua última produção, revelando mudanças bastante positivas nos padrões de desempenho na produção multimodal quanto às estratégias de construção de significados verbo-visuais estudadas. No geral, os textos cujos textos mudaram do nível elementar para o básico e do básico para o desejável conseguiram apresentar ótimas estruturações do espaço visual de suas HQs a partir de escolhas bem definidas de *layouts*, *enquadramentos* e *focalizações*, conseguindo variar as estratégias de construção de significados verbo-visuais em favor da sintaxe visual do texto e de seu projeto de dizer.

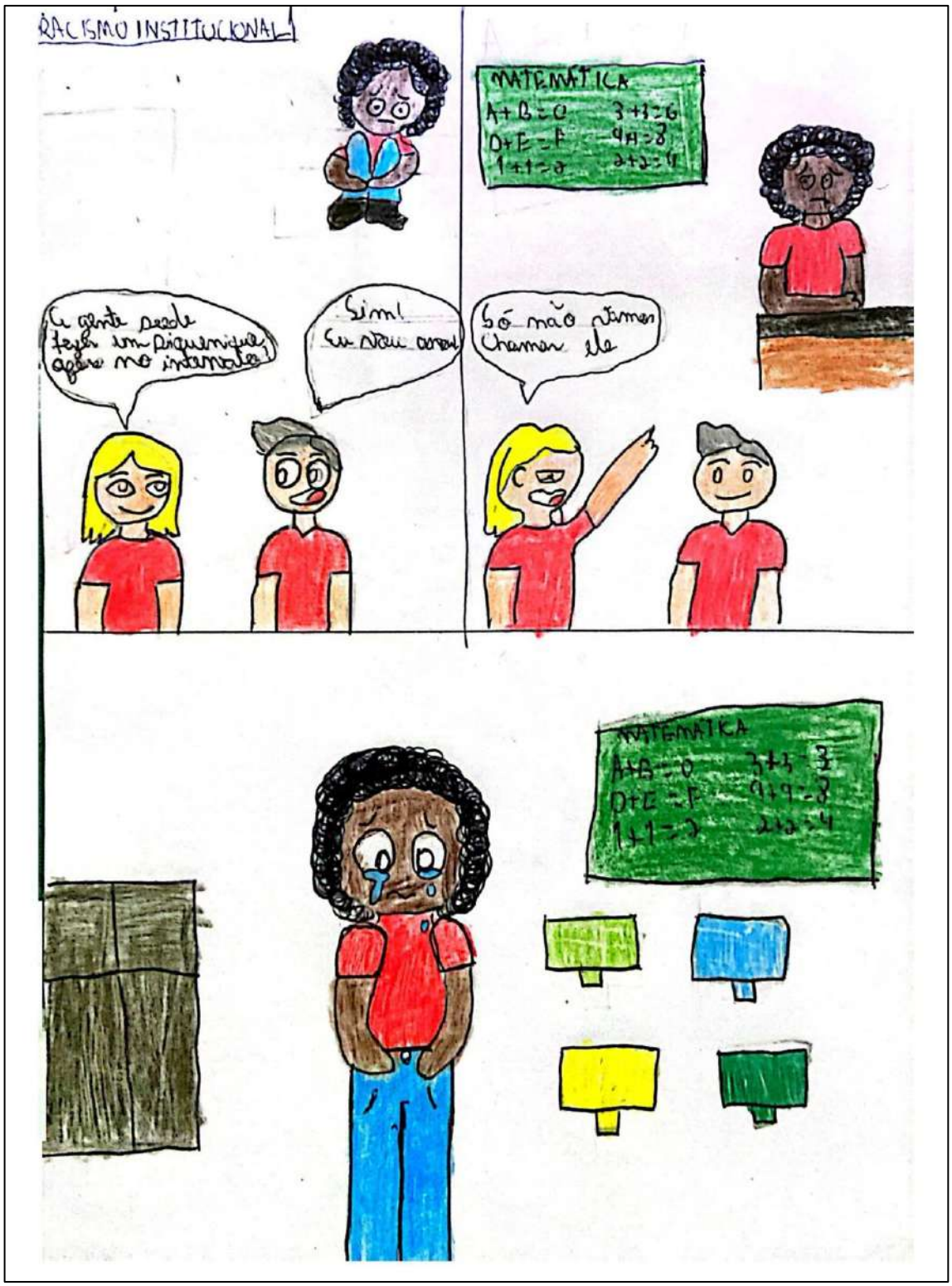
Para visualizar melhor os aspectos dessa evolução, apresentamos, a seguir, a última produção de *P2* e *P3*, cujos textos antes se classificavam nos níveis elementar e básico, respectivamente, e agora se encontram ambos no nível desejável. Aqui, não apresentamos as análises da última produção de *P4*, uma vez que esse já se encontrava em nível desejável de produção multimodal desde seu primeiro texto. Contudo, é válido salientar que sua segunda produção apresentou os mesmos padrões de escolhas diversificadas identificadas na primeira produção, conseguindo, portanto, construir uma nova narrativa a partir de significados verbo-visuais diversos.

A seguir, apresentamos as análises da última produção de *P2*.

Figura 65 – Última produção de P2 (página 1)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 66 – Última produção de P2 (página 2)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 67 – Última produção de P2 (página 3)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

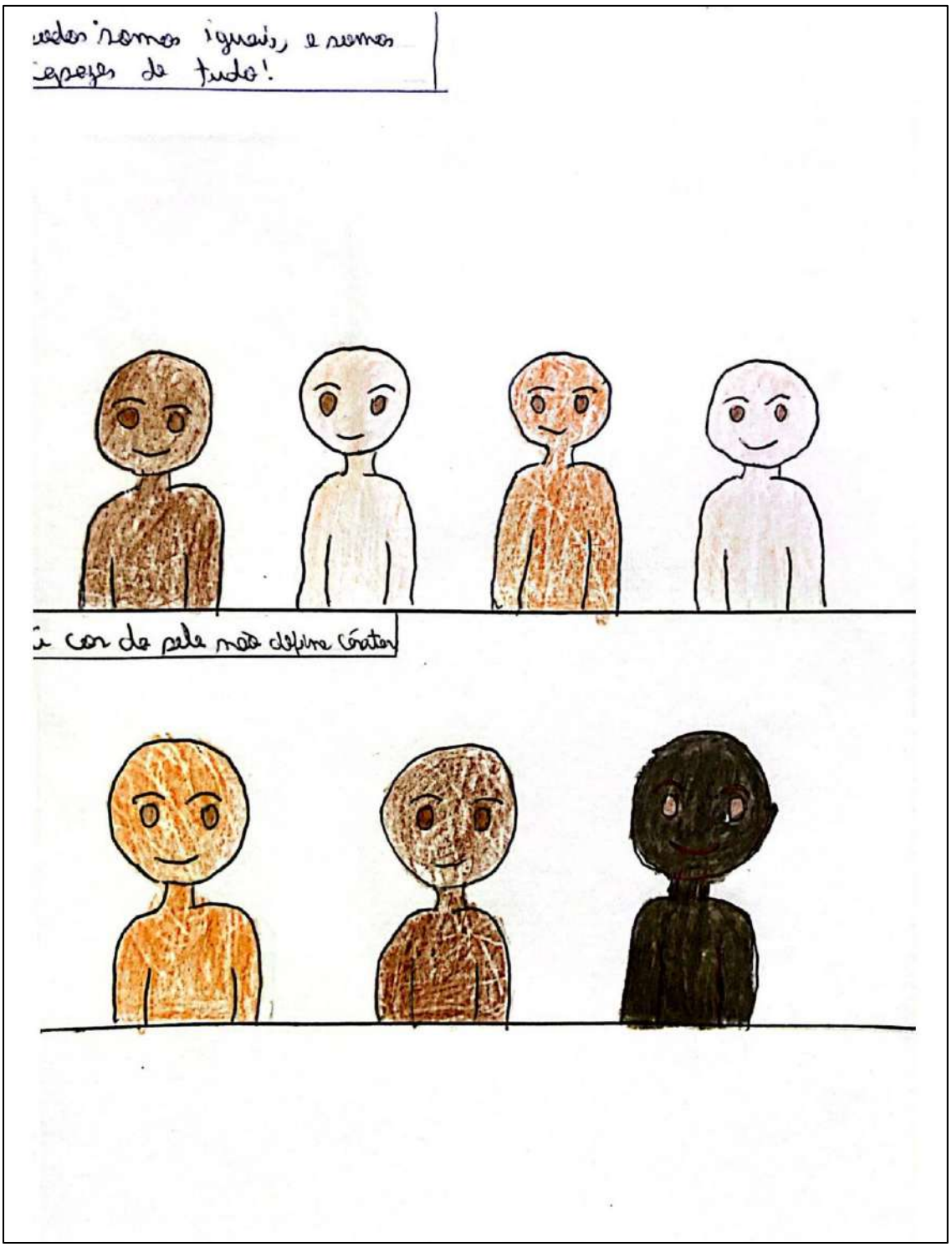
Figura 68 – Última produção de P2 (página 4)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 69 – Última produção de P2 (página 5)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 70 – Última produção de P2 (página 6)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

A última produção de *P2* apresenta uma narrativa que fala sobre os diferentes tipos de racismo existentes na sociedade. Diferente de sua primeira produção, dessa vez o texto de *P2* não acompanha a trajetória de um mesmo personagem, mas sim de vários. Nesse contexto, ao longo dos quadrinhos, somos levados a observar cenas que retratam várias situações racistas a

partir de perspectivas distintas. As escolhas diversificadas de enquadramentos e grupos focais, nesse caso, ajudam a compor os múltiplos olhares que *P2* tenta oferecer ao leitor.

No que diz respeito à integração intermodal por meio da escolha de *layouts*, é possível observar uma estruturação do espaço visual da narrativa a partir do *layout integrado*. Assim, os discursos diretos projetados pelas personagens são englobados em balões de fala, revelando uma opção de *layout integrado* do tipo [*projetado: significado: fala*], na medida em que os pensamentos dos personagens recebem balonamento específico por meio do *layout integrado* do tipo [*projetado: significado: ideia*]. Há também a presença de narrações em primeira pessoa "empacotadas" em um espaço específico sobre as imagens, ajudando a guiar o leitor para a mensagem final da história. Essas escolhas de integração intermodal produzem significados verbo-visuais que ajudam o leitor a compreender cada fase da narrativa.

Outro ponto a ser destacado é que, diferentemente da primeira produção de *P2*, dessa vez os personagens retratados ganham maior destaque por meio do espaço destinado a eles dentro da página. Com efeito, as imagens ocupam lugar privilegiado no *layout*, facilitando o acesso do leitor às ações, reações e emoções de cada personagem, trazendo maior verossimilhança às situações de racismo retratadas em cada cena.

Para além das escolhas de *layouts*, *P2* também utiliza alguns tipos diferentes de enquadramento, que ampliam as possibilidades de criação de grupos focais variados. Nesse âmbito, nos quadrinhos 3 e 4, por exemplo, é possível observar o enquadramento do tipo [*vinculado: refocalizado*], no qual as imagens apresentam personagens em dois planos distintos, conforme observamos na figura abaixo.

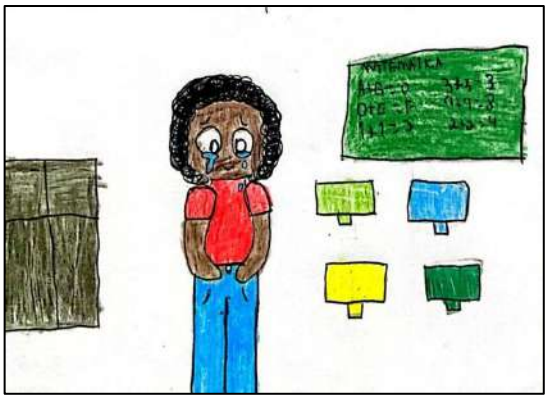
Figura 71 – Enquadramento do tipo [*vinculado: refocalizado*] no texto de *P2*

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Ao analisar a figura acima, observamos que ambos os quadrinhos apresentam imagens com personagens enquadrados em dois planos distintos. Em primeiro plano, encontram-se os personagens cujas ações revelam preconceito racial. Estes observam e apontam para o personagem negro focalizado mais ao fundo, em segundo plano. Essa refocalização de planos deixa em destaque a situação de racismo retratada na cena, acentuando a exclusão sofrida pelo personagem enquadrado em segundo plano, revelando, portanto, as intenções de *P2* ao escolher tal enquadramento.

Em adição, o quadrinho 5 já revela uma escolha de enquadramento que ajuda a criar um grupo focal centrado nas emoções do personagem que sofre racismo, conforme podemos observar na figura abaixo.

Figura 72 – Enquadramento em primeiro plano



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Essa mudança de enquadramento colabora na construção do *timing* da narrativa, na medida em que mostra a sequencialidade dos fatos na cena. Assim, enquanto nos quadrinhos 3 e 4, *P2* enquadra o personagem negro em segundo plano, no quadrinho 5, esse mesmo personagem é posto no centro da cena, na tentativa de acentuar sua reação ao ser excluído pelos colegas de classe, despertando sentimento de empatia no leitor. Toda essa diversificação nas escolhas de enquadramento faz com que o texto de *P2* apresente um espaço visual construído a partir de diferentes significados verbo-visuais, que repercutem em toda a narrativa.

Em relação à focalização, *P2* constrói diferentes grupos focais, porém, o que predomina em seu texto é o do tipo *centrifocal [estendido: tríptico]*, no qual o elemento central é acompanhado por elementos adicionais em ambos os lados para criar uma imagem a partir da união de três imagens, conforme é possível observar no primeiro quadrinho da

narrativa, por exemplo. Já no quadrinho 6, *P2* lança mão da focalização por meio do tipo [*centrifocal: polarizado: desequilibrado*], no qual a personagem que sofre racismo é enquadrada em primeiro plano e colocada em lado oposto da página em relação às outras duas personagens, as quais ficam em segundo plano. Essa polarização das personagens na página põe em destaque uma relação conflituosa marcada pelo preconceito.

Com base na análise realizada, podemos observar que as escolhas de *layout*, *enquadramento* e *foco* realizadas por *P2* possibilitaram a construção de significados verbo-visuais diversos na composição do espaço visual do texto. A diversificação nas opções de enquadramentos e, sobretudo, de focalização oferece ao leitor múltiplos olhares sobre o texto, ajudando a construir a narrativa a partir da representação de diversos recortes do cotidiano por meio de situações que revelam diferentes tipos de racismo. Assim, fica claro que, diferentemente da primeira produção, na última produção *P2* demonstra ter se apropriado das estratégias de construção de significados verbo-visuais em favor da sintaxe visual do texto e de seu projeto de dizer.

A seguir, apresentamos as análises da última produção de *P3*.

Figura 73 – Última produção de P3 (página 1)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 74 – Última produção de P3 (página 2)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 75 – Última produção de P3 (página 3)

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A última produção de *P3* apresenta uma narrativa que coloca em pauta a necessidade de desconstruirmos discursos historicamente estereotipados e que são vistos como “inocentes” ou “comuns” pela sociedade. Assim, *P3* traz em sua história em quadrinhos cenas em que os personagens proferem falas racistas sem ter a verdadeira noção de que estão cometendo tal preconceito. As falas mencionadas pelos personagens na HQ de *P3* são ouvidas corriqueiramente em nosso cotidiano e, muitas vezes, as pessoas não compreendem o peso histórico de tais discursos. Dessa forma, *P3* nos convoca à tomada de uma consciência que é não apenas linguística, mas também histórica, social e política.

Um ponto a ser destacado na narrativa de *P3* é que, ao longo de boa parte da história, apenas os personagens brancos têm suas falas expostas. Durante esses momentos, cabe aos personagens negros apenas o lugar de indignação. Contudo, nos três últimos quadrinhos, uma personagem negra finalmente assume seu lugar de fala e, com um discurso de conscientização, tenta nos fazer compreender a necessidade de identificarmos essas falas como uma forma de preconceito racial para, assim, conseguirmos combater o racismo e promover a igualdade racial.

Fica claro, portanto, a necessidade de revermos alguns conceitos para evitarmos falas racistas e, por conseguinte, ajudarmos a construir um mundo mais igualitário, justo e harmônico.

Nesse contexto, para construir sua narrativa, *P3* traz à tona cenas diferentes, com personagens diversos, mostrando em cada quadro um exemplo de fala racista que muitos utilizam no dia a dia. Para projetar tais falas, *P3* lança mão da opção de *layout integrado* do tipo [*projetado: significado: fala*] em todos os quadrinhos. Dessa maneira, a integração intermodal entre texto verbal e imagem ocorre por meio da utilização de balões de fala, elemento característico da linguagem das HQs.

Aqui, cumpre acentuar que, como na maior parte da narrativa são os personagens brancos que falam, os significados multissemióticos produzidos pelos personagens negros ficam a cargo de suas expressões, que revelam suas emoções e reações às falas racistas proferidas. Para salientar tais expressões, *P3* lança mão de uma ótima escolha de enquadramento: o enquadramento em plano médio. Assim, é possível observamos todos os personagens presentes em cada cena, ao passo em que as expressões faciais ganham destaque na composição do espaço visual da narrativa, ajudando a construir os significados da história.

Ademais, *P3* também utiliza em todos os quadrinhos o enquadramento com imagem vinculada do tipo [*vinculado*: moldurado], uma vez que o espaço visual de todas as cenas é limitado por uma moldura em linha preta. O efeito de sentido gerado por essa opção de enquadramento é que as molduras adicionam outro limite entre o mundo do leitor e o mundo semiótico, o que exige, conforme apontam Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 109), que vejamos o mundo retratado de forma mais enfática “do lado de fora”. Esse modo de observar a imagem faz com que o leitor observe mais criticamente os fatos desenrolados na cena, ajudando o leitor na tomada de consciência que o texto nos propõe.

Em relação à focalização, *P3* constrói dois tipos de grupos focais. Nos primeiros nove quadrinhos, observamos a focalização por meio do tipo [*centrifocal: polarizado: equilibrado*], no qual os personagens retratados em cada cena são postos em polos opostos da página, porém todos enquadrados em primeiro plano. Esse equilíbrio na focalização das personagens na página põe em destaque as ações e reações de cada personagem, bem como enfatizam as relações interpessoais existentes entre eles. Tais relações ficam ainda mais claras pelos olhares trocados em cada cena, conforme podemos observar na figura a seguir.

Figura 76 – Relações interpessoais entre as personagens no texto de P3

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Segundo Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 116) pontuam, "um olhar unidirecional ou mútuo entre os personagens retratados [...] orienta fortemente o leitor a 'absorver' o grupo focal em um único olhar como uma unidade coerente". Nesse contexto, fica claro que, no quadrinho à esquerda ilustrado na Figura 76, a não existência de um olhar mútuo entre os participantes representados revela o sentimento de desconforto e vergonha da personagem negra, que tem seu cabelo comparado a uma palha de aço. No quadrinho à direita, por sua vez, fica claro, através da troca de olhares, a irritação da personagem que ouve uma fala racista.

Com base na análise realizada, podemos observar que as escolhas de *layout*, *enquadramento* e, sobretudo, dos *grupos focais* realizadas por *P3* possibilitaram a produção de significados verbo-visuais que espelham as relações existentes entre as personagens e nos ajudam a compreender a narrativa. É válido destacar ainda que, na composição do espaço visual de sua narrativa, *P3* lança mão de diversos elementos para construir os cenários e ambientar sua história. Os três últimos quadrinhos, principalmente, apresentam panos de fundo com cores que remetem à cultura africana, corroborando a construção do discurso de conscientização proposto pela personagem ao final da narrativa. Assim, se em sua primeira produção *P3* teve seu texto classificado no nível básico, nessa última produção *P3* demonstra ter, ao longo das oficinas, se apropriado de estratégias adicionais de construção de significados verbo-visuais em favor da sintaxe visual do texto e de seu projeto de dizer.

Diante de tudo o que foi exposto, é possível chegar a algumas reflexões. Primeiramente, ficou claro, quando da análise do *corpus I*, que o desconhecimento por parte de muitos alunos acerca dos sistemas de significados verbo-visuais (*layout*, *enquadramento* e *foco*) desfavoreceram, em certa medida, a composição do espaço visual das HQs produzidas pelos estudantes. Nesse sentido, boa parte dos textos do *corpus I* revelou dificuldades, por parte dos estudantes, no acesso dos leitores às emoções e sensações sentidas pelas personagens nas histórias, por exemplo. Em muitos casos, o texto de apresentou de modo que

o mundo da história pareceu estar distante do mundo do leitor, dificultando a interação direta com os personagens retratados.

Além disso, a falta de diversificação na escolha dos enquadramentos em muitas cenas resultou em textos cuja leitura acontecia sem grandes expectativas, uma vez que não havia mudanças nos grupos focais e os personagens pareciam ser todos retratados da mesma forma em todos os quadrinhos. Ademais, a falta de criação de grupos focais em diferentes perspectivas também fez com que, em muitas das HQs do *corpus I*, as relações estabelecidas entre os próprios personagens são ficassem tão explícitas, dificultando o desenrolar dos conflitos das narrativas.

Nesse ponto, vale destacar o que dizem Painter, Martin e Unsworth (2012, p. 91) "[...] é através da composição do *layout*, da página e da própria imagem que os sentidos são "empacotados" em unidades acessíveis, o fluxo de informação é controlado e nossa atenção é aproveitada à medida que nós procedemos através da narrativa"[48]. Contudo, a dimensão espacial nas primeiras produções dos estudantes não foi bem explorada no que tange ao controle da atenção do leitor, haja vista que os alunos ainda não apresentavam apropriação das estratégias de composição do espaço visual que os sistemas de significados verbo-visuais dispõem. Isso põe em evidência, portanto, lacunas na formação dos estudantes enquanto leitores e produtores de textos multimodais e, consequentemente, em seu processo de letramento visual.

Em contrapartida, quando da análise do *corpus II*, foi possível observar que houve uma evolução significativa nas produções multimodais dos estudantes ao final da experiência didática vivenciada com o projeto de letramento *Quadrinhos em ação*. Assim, os discentes apresentaram "[…] entendimentos sobre a natureza dos significados que podem ser transmitidos por escolhas visuais, e como estes podem se relacionar com os componentes estruturais e verbais do texto narrativo"[49] (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 2).

Essa evidência responde a nossa pergunta de pesquisa e confirma a nossa hipótese de que o trabalho sistematizado por meio de um projeto de letramento com o gênero história em quadrinho (HQ), a partir de atividades diversificadas considerando as etapas de construção do gênero, com ênfase no estudo da composição do espaço visual e dos sistemas de produção de

[48] No original: "[…] it is through the composition of the layout, the page and the image itself that meanings are 'packaged' into accessible units, information flow is managed and our attention is harnessed as we proceed through the narrative". (Painter; Martin; Unsworth, 2013, p. 91).
[49] No original: "understandings about the nature of the meanings that can be conveyed by visual choices, and how these may relate to the structural and verbal components of the narrative text". (Painter; Martin; Unsworth, 2012, p. 2).

significados verbo-visuais pode sim contribuir para a melhora da proficiência em leitura e produção textual dos alunos, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas relacionadas ao letramento visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da leitura e da produção de histórias em quadrinhos na sala de aula desemboca na prática múltipla de letramentos, ou seja, nos Multiletramentos[50]. Tal prática suscita a necessidade de pensar em novos caminhos para a produção do conhecimento, com metodologias de ensino ativas e inovadoras, que estejam em consonância com as constantes mudanças da sociedade atual. Nesse contexto, os estudos de Painter, Martin e Unsworth (2012) acerca da composição do espaço visual de textos verbo-imagéticos, em adição a outros trabalhos voltados para a multimodalidade como os de Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021), por exemplo, são grandes aliados para o desenvolvimento das competências de leitura e produção multimodal dos alunos.

Nesse contexto, é nítida a necessidade de difundir as ferramentas dos sistemas de produção de significados verbo-visuais (*layout*, *enquadramento* e *foco*) nas aulas de Língua Portuguesa para se abordar textos multimodais com vista a preparar o aluno para a complexa dinâmica do mundo digital, globalizado e imagético em que vivemos, atentando para a extrema necessidade de práticas de Multiletramentos na sala de aula para a inserção proficiente dos jovens na sociedade.

Com base nos textos produzidos pelos estudantes ao longo da vivência do projeto *Quadrinhos em ação*, foi possível confirmar que todo o encadeamento de significados e os nexos entre os códigos semióticos das HQs analisadas atuaram para atingir o propósito comunicativo do gênero em questão. Desse modo, percebemos que as escolhas que os estudantes fizeram dos elementos multimodais para compor o espaço visual dos textos não ocorreram de forma arbitrária, mas sim de maneira planejada para construir a narrativa pretendida por eles, revelando a importância e a necessidade de trabalhar na sala de aula o texto na perspectiva multimodal, conforme defende Vieira (2007):

> [...] a imagem serve como simulacro do mundo real e, se soubermos interpretar de modo adequado o discurso verbal e o não-verbal, com certeza encontraremos o sentido dessas duas formas de comunicação. Cabe, então, aos educadores dar novo destino às potencialidades emergentes das imagens no contexto cultural, apostando nas diferentes manifestações de sentido desveladas pela polissemia do signo. (Vieira, 2007, p. 23).

[50] Fazemos referência a esse termo a partir de Rojo (2012, p. 13), cujas bases estão fundamentadas na "multiplicidade cultural das populações e [na] multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais [...] se informa e se comunica".

Assim, a partir da experiência didática vivenciada com os estudantes em sala de aula, pudemos analisar a composição do espaço visual das narrativas produzidas, considerando a integração intermodal, o foco e o enquadramento e, sobretudo, averiguar o uso do gênero HQ para o letramento visual. Além disso, a temática proposta ao longo do projeto – racismo – foi discutida com efetividade, profundidade e criticidade nas produções analisadas. Diante disso, ficou clara a importância de elaborar atividades voltadas para os sistemas de produção de significados verbo-visuais no intuito de auxiliar na produção de textos multimodais e possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas para a reflexão crítica sobre a língua em sociedade.

Enquanto pesquisador e também professor da turma em que o projeto de letramento foi desenvolvido, posso afirmar que foi uma experiência enriquecedora, uma vez que foi possível tornar concreto o poder de transformação que a educação possui. Assim, observar os estudantes motivados a produzir textos, divulgando informações sobre a importância do combate ao racismo a partir do gênero história em quadrinhos, foi bastante gratificante. Tal fato mostrou a importância que nós, professores e pesquisadores, exercemos na sociedade para a formação de jovens cidadãos críticos e protagonistas de suas histórias, de suas ações e de suas práticas sociais de linguagem.

Nesse cenário, foi possível alcançar o objetivo principal desta pesquisa: investigar como são construídos os significados em histórias em quadrinhos produzidas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental contemplados num projeto de leitura e de escrita e sua relação com o Letramento Visual. Em adição, também foi possível contemplar, de maneira exitosa, todos os objetivos específicos traçados aqui. Dessa maneira, (i) analisamos a construção do gênero HQ como narrativa verbo-visual e sua relação com as etapas do referido gênero e temáticas sociais discutidas em sala de aula; (ii) verificamos a composição do espaço visual das narrativas produzidas, considerando a integração intermodal, o foco e o enquadramento; (iii) averiguamos o uso do gênero HQ (enquanto narrativa verbo-imagética) para o letramento visual; por fim, (iv) desenvolvemos um projeto didático de leitura e de escrita que possibilite, numa perspectiva multimodal, a promoção do Letramento Visual.

A partir dos textos produzidos pelos estudantes, pudemos observar que este trabalho teve grande impacto social e pedagógico, uma vez que foi possível levar para a sala de aula discussões arraigadas a respeito de uma problemática tão presente na sociedade brasileira e carente de debates constantes: o combate ao racismo. Cumpre salientar que todas as discussões, leituras e atividades desenvolvidas durante o projeto *Quadrinhos em ação*

culminaram na prática de multiletramentos, a exemplo do letramento multimodal crítico, do letramento visual e do letramento social, por meio das produções do gênero história em quadrinhos. Assim, foi possível ofertar aos estudantes subsídios para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção multimodal, bem como para o aprimoramento do senso crítico. Outrossim, este trabalho também apresentou impacto acadêmico à medida que trouxe novas contribuições para o campo da Linguística Aplicada, dos Multiletramentos e da Pedagogia de Gêneros.

Desse modo, compreendemos que o trabalho sistematizado, analítico e reflexivo acerca da multimodalidade no gênero história em quadrinhos, pautado sob a ótica dos multiletramentos, pode, sim, fazer com que os alunos se apoderem das práticas de leitura e produção de textos multimodais, encarando-os de maneira mais crítica e questionadora. Nesse cenário, defendemos que o trabalho com o texto na sala de aula deve acompanhar as transformações constantes nos modos de compor textos e produzir significados no mundo tecnológico e imagético em que vivemos, inserindo os alunos em práticas de letramentos múltiplos e multimodais, visando despertá-los para a leitura crítica de textos imagéticos e verbo-visuais.

Conforme Carvalho (2014, p. 31) pontua, "a tarefa de pensar sobre o que lemos e refletir sobre o que vemos é imensa, mas deve ser continuamente retomada, pois nos aperfeiçoa como ser humano e como consciência pensante". Dessa maneira, fica clara a importância de levar para a sala de aula o estudo com o gênero textual história em quadrinhos a partir de ações sistemáticas, analíticas e reflexivas, oferecendo aos estudantes subsídios para compreender e interpretar as estratégias de produção de significados verbo-visuais, capazes de torná-los leitores críticos e reflexivos frente a textos que circulam nas mais variadas esferas da sociedade.

Todavia, é válido salientar que este trabalho não se propôs a abarcar todas as lacunas presentes no ensino de leitura e de produção de textos na Educação Básica. Assim, ficam abertos caminhos para pesquisas futuras que possam lançar luz sobre os sistemas de produção de significados verbo-visuais com o intuito de trazer ainda mais contribuições para o vasto campo do ensino de leitura e de produção textual. De antemão, apontamos que novas pesquisas podem ser desenvolvidas contemplando o gênero história em quadrinhos na perspectiva do letramento visual, mas adicionando outras camadas à produção desse gênero, a exemplo das tecnologias da informação e da comunicação. Assim, trabalhos futuros poderão contemplar a produção de HQs com o auxílio de ferramentas digitais e aplicativos, tão

próximos dos alunos da escola básica, uma vez que, cada vez mais, a tecnologia tem tomado espaço nas formas de comunicação.

Por fim, fica claro que é imprescindível à escola proporcionar competências e habilidades para formar leitores críticos capazes de usar a linguagem, abarcando diferentes semioses em contextos sociais diversos. Logo, incluir questões voltadas para os multiletramentos nos programas escolares também é outra necessidade urgente, pois todas as práticas e ações realizadas em prol do desenvolvimento intelectual e comunicativo do aluno podem e devem estar presentes em todos os espaços que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 43–64, 2019. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1848. Acesso em: 27 jan. 2023.

ARAÚJO, G. C. de. *Criação e técnica*: as histórias em quadrinhos como recurso metodológico para o ensino da arte. Monografia (Graduação em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas) – Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2009.

ASSIS, L. M. de; MARINHO, E. S. História em quadrinhos: um gênero para sala de aula. In: NASCIMENTO, L.; ASSIS, L. M. de; OLIVEIRA, A. M. de. (Orgs.). *Linguagem e ensino do texto*: teoria e prática. São Paulo: Blucher, 2016.

AVELAR, H.; SALERNO, M. Introdução. *In*: *Quadrinhos*: guia prático. 2. ed. Rio de Janeiro: MultiRio, 2019. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_1233.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERGER, J. *Ways of seeing*. London: Britain Broadcasting Corp, 1972.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

CARVALHO, N. *O texto publicitário da sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

CAGNIN, A. L. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade* [1991]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 – (Série Texto e Linguagem).

COSTIN, C. Apresentação. *In*: RAMOS, C. *Quadrinhos*: guia prático. 2. ed. Rio de Janeiro: MultiRio, 2019. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_1233.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

DIONÍSIO, A. P. *Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita*. Mimeo. 2005.

EGUTI, C. A. *A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

FEIJÓ, M. *Quadrinhos em ação*: um século de história. São Paulo: Moderna, 1997.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, T. E. A construção da pesquisa. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GOUVEIA, C. A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (orgs.), *Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas, Pontes Editores, p. 203-231, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic*: the social interpretation of language and meaning. Baltimore, MD: University Park Press, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publishers, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. Revisada por MATTHIESSEN, C. M. I. M. London: Edward Arnold, 2014.

HEINICH, R. *et al*. *Instructional media and technologies for learning*. 6. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1999.

JEWITT, C. *The Routledge Handbook and Multimodal Analysis*. New York: Routledge, 2009.

KRESS, G. et. al. *Multimodal teaching and learning*: the rhetoric of the science classroom. London and New York: Continuum, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images***:** The grammar of visual design. 2. ed. London/New York: Routledge, 2006.

KRESS, G.. *Multimodality*: a social semiotic approach to contemporary communication. London/New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images***:** The grammar of visual design. 3. ed. London/New York: Routledge, 2021.

LEMKE, J. Multimedia Literacy: transforming meanings and media. In D. Reinking, M. C.; McKENNA, L. D. LABBO; R. D. KIEFFER, R. D. (eds) *Handbook of literacy and technology*: transformation in a post – typographic world. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Fenômenos da linguagem*: Reflexões Semânticas e Discursivas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MAROUN, C. R. G. O texto multimodal no livro didático de português. In.: VIEIRA, J. de A. *et al*. *Reflexões sobre a língua portuguesa*: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOYA, A. *Shazam*. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1977.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Ciclo de aprendizagem baseado em gênero. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão, v. 19, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015.

NOVELLINO, M. O. *Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira*: análise de suas funções e significados. Dissertação (Mestrado em Letras) apresentada ao Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, S. *Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira*. Scielo Brasil, v.47, n.1. 2008. p. 91-117. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/Rc7rsYSmF8DZXhsHtjV69dn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 set. 2022.

OLIVEIRA, S. M. N. de. Aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem à luz da pedagogia de gêneros. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 3, p. 679-709, 2019.

PAINTER, C.; MARTIN, J.R.; UNSWORTH, L. *Reading visual narratives***:** image analysis of children's picture books. Sheffiled (UK) e Bristol, CT (USA): Equinox Publishing, 2012.

PETERMANN, J. Textos publicitários multimodais: revisando a gramática do design visual. In: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2005, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos*... Rio de Janeiro: UERJ, 2005. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/148985843714394496586272058388737589592.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

PETERMANN, J. Imagens na publicidade: significações e persuasão. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, 2006. Disponível em: https://hosting.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/imagens_na_publicidade_siginificacoes_e_persUasao.pdf. Acesso em: Jan. 2020.

PIRES, C. Z. Unindo as pontas da teoria e da prática: contribuições da Pedagogia de Gêneros sob o viés da Linguística Sistêmico-Funcional na leitura e na escrita de notícias jornalísticas. *Dissertação* (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2017.

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

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. 2º Edição. São Paulo: Contexto. 2016.

RAMOS, C. *Quadrinhos*: guia prático. 2. ed. Rio de Janeiro: MultiRio, 2019. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_1233.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

ROCHA, H. da. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In.: VIEIRA, J. de A. *et al*. *Reflexões sobre a língua portuguesa*: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, Reading to learn*: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Londres: Equinox, 2012.

ROSE, D. *Accelerating Learning and Closing the Gap*. Sydney: Reading to Learn, 2015b. CD Course Book 2.

SANTOS, R. E. dos. VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *In*: *EccoS – Rev. Cient*., São Paulo, nº 27, p. 81-98, jan./abr.2012.

SILVA, M. G. G. da. A produção de história em quadrinhos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Euflaudízia Rodrigues em Boqueirão – PB. *Dissertação* (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Federal da Paraíba, 2018. 135 p.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, v. 1, n. 1, 2002, p. 10-19. Disponível em: https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). *Quadrinhos da educação*: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2015.

VERGUEIRO, W. O uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, A.; VERGUEIRO, W.; RAMOS, P.; VILELA, T.; BARBOSA, A. (Orgs.). *Como usar as Histórias em Quadrinhos nas salas de aula*. São Paulo: contexto, 2016.

VIEIRA, J. A. *et al*. *Reflexões sobre a língua portuguesa*: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, J. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade*: Contribuições da Gramática

Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade*: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

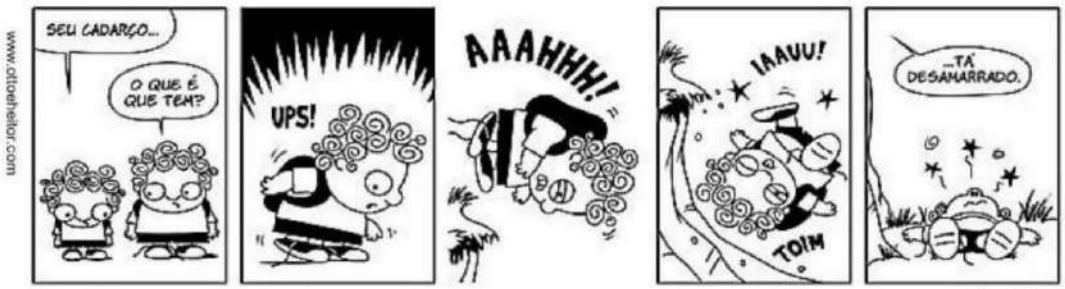
WILEMAN, R. E. *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1993.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE / *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ATIVIDADE 1

Leia atentamente os quadrinhos de Otto & Heitor.



Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/atividades_pedagogica_distancia/2.Fundamental/11.EMEF%20Maria%20Chaparro%20Costa/19.5%C2%BA%20ANO%20%20-%20B/5%C2%BA%20ANO%20A-B-C-D_3%C2%BA%20BIMESTRE_7%C2%BA%20BLOCO_30-08%20A%2002-10-21.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

1) No quadrinho 1, Otto começa a dar um alerta ao Heitor. Que alerta era esse?

2) Nos quadrinhos 2, 3 e 4, quais são os recursos de linguagem não verbal utilizados pelo autor? O que aconteceu com o Heitor nessa sequência?

3) Quem está falando no balãozinho do último quadrinho?

4) Você reparou nas reticências que aparecem no primeiro e no último quadrinho? O que elas significam?

Leia o quadrinho da Turma da Mônica.

Disponível em: https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1630339590-port-6-ano-petropolis-aula-20-pdf.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

5) O que faz o Cebolinha quando Mônica se aproxima?

6) No quadrinho 2, encontramos dois balões que se referem ao personagem Cebolinha. Qual a diferença entre eles?

7) Mônica fica irritada e termina por bater no Cebolinha. Qual quadrinho comprova essa afirmação?

8) O que significa as reticências no terceiro quadrinho?

9) Volte ao 4º quadrinho e observe o efeito usado no seu contorno. Dentro, está escrito: POF – o que isso representa? Como se chama esta palavra?

10) Em nenhum momento vemos a Mônica bater no Cebolinha. Como entendemos que isso aconteceu?

11) No quadrinho 5, o que significam as estrelinhas em volta do personagem Cebolinha?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE / *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ATIVIDADE 2

Leia o texto abaixo e discuta oralmente com seus colegas e professor as questões que se seguem.

Fonte: DIAS; RODRIGUES; MAGEDANZ (2022, p. 23-27).

Questões para debate:

1. Qual(is) é(são) a(s) temática(s) abordada(s) no texto?

2. O que os personagens representados na história têm em comum?

3. Qual(is) diferença(s) existe(m) entre os personagens da HQ?

4. Nos quadrinhos 4, 5 e 6, um dos personagens fala a respeito dos preconceitos disfarçados de humor. Como ele se sente no momento da fala? E de que maneira podemos comprovar esse sentimento?

5. O que você entende por "preconceitos disfarçados de humor"?

6. No último quadrinho, um personagem diz que não é seguro apostar corrida naquele momento. Quem é ele? Como você consegue identificá-lo?

7. Por que Camilo não se sente seguro para apostar corrida?

8. Embora Camilo apresente-se inseguro para brincar de corrida naquele momento, a personagem Fernanda, presente no último quadrinho, parece estar tranquila. Por que ambos se comportam de modo diferente?

9. Qual o propósito comunicativo do texto lido?

10. De que forma os elementos visuais colaboram para evidenciar a(s) temática(s) discutida(s) no texto?

11. É possível associar a situação apresentada no texto com a realidade social em que vivemos?

12. Você se lembra de ter visto ou ouvido algum caso parecido com o do personagem Camilo?

13. Em que outras situações do dia a dia o racismo se apresenta? Você poderia dar exemplos?

Agora, assista ao vídeo produzido por Marcelo Rocha, intitulado *Racismo e educação: Escurecendo esse debate*, divulgado no canal da Mídia Ninja no *Youtube*. Em seguida, discuta as questões abaixo com seus colegas e professor.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jrAv2sDbXNw&t=2s. Acesso em: 06 abr. 2023.

Questões para debate:

1. O vídeo fala sobre o quê? Comente suas impressões sobre o tema discutido.

2. Que relações podemos estabelecer entre o vídeo e a história em quadrinhos lida anteriormente?

3. O vídeo apresenta recursos de linguagem que não estavam presentes na história em quadrinhos, tais como: imagens em movimento e sons. Você considera que diferentes fontes de linguagem (verbal, visual, gestual, audiovisual) podem contribuir para a produção de diferentes significados na construção de um texto?

4. Você sabe o que é multimodalidade?

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE / *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ATIVIDADE 3

Leia o texto abaixo e responda às questões que se seguem.

Fonte: Mina de HQ (blog)
Disponível em: https://minadehq.com.br/afinal-somos-todos-iguais-mes-da-consciencia-negra/. Acesso em: 06 abr. 2023.

Responda:

1. O texto apresenta diferentes situações que abordam uma temática específica. A partir da leitura atenta e da análise, qual é a temática discutida no texto?

_____

2. Que situação é representada no primeiro quadrinho? Justifique.

_____
_____
_____
_____

3. Que possível situação é representada no segundo quadrinho? Justifique.

4. Que situação é representada no terceiro quadrinho?

5. Que situação é representada no quarto quadrinho?

6. Os quatro quadrinhos do texto reproduzem situações que, de fato, ocorreram ou ocorrem na sociedade brasileira. Você se lembra de algum desses fatos ou já viu algo parecido? Comente.

7. Todos os quadrinhos do texto em análise seguem um mesmo padrão de *layout*, com a presença de texto verbal em dois espaços distintos: ora incluído na própria imagem, ora dentro de uma faixa. Em sua opinião, qual a intenção do produtor do texto ao produzi-lo dessa forma?

8. Em sua opinião, as falas inscritas na parte superior de cada quadrinho representam a voz de quem?

9. No primeiro quadrinho, observamos a presença do pronome "eles". A quem esse pronome se refere?

10. Em que outras situações do dia a dia o racismo se apresenta? Você poderia dar exemplos?

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE / *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ATIVIDADE 4

Leia o texto abaixo e responda às questões que se seguem.

Fonte: Canal Autismo (revista eletrônica)
Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/wp-content/uploads/2021/08/HQ-Andre-Revista-Autismo-13-jun-2021.png. Acesso em: 06 jul. 2023.

Responda:

1. Que situação dá início ao conflito da história?

2. A comunicação entre as personagens Milena e André parece não ocorrer de modo efetivo. Por quê?

3. O que os balões de pensamento ligados ao personagem André representam?

4. Como André se sente no penúltimo quadrinho? Justifique com elementos do texto.

5. Como você justificaria o título dessa história em quadrinhos?

6. Em sua opinião, por que o título do texto não se apresenta integrado aos demais quadrinhos?

7. Com exceção do título, todos os quadrinhos do texto em análise seguem um mesmo padrão de *layout*: são produzidos com a integração entre palavras e imagens. Em sua opinião, qual a intenção do produtor do texto ao produzi-lo dessa forma?

8. Quais elementos ocupam maior espaço dentro do *layout* dos quadrinhos? Por quê?

9. No último quadrinho, observamos a presença de uma onomatopeia. Identifique-a e comente o que ela representa.

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE / *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

FOLHA PARA PRODUÇÃO DE ROTEIRO DE HQ (STORYBOARD)

TÍTULO:_____

	Quadro n.º _____ Cena: _____ Diálogos/Legendas:_____
	Quadro n.º _____ Cena: _____ Diálogos/Legendas:_____
	Quadro n.º _____ Cena: _____ Diálogos/Legendas:_____
	Quadro n.º _____ Cena: _____ Diálogos/Legendas:_____
	Quadro n.º _____ Cena: _____ Diálogos/Legendas:_____

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE / *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ATIVIDADE 5

Leia o texto abaixo e responda às questões 1 e 2.

Fonte: DOMINGUES, M. de G. **Histórias em quadrinhos e ensino médio integrado**: possibilidades para a formação politécnica na educação básica. Sertãozinho, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifsp.edu.br/server/api/core/bitstreams/cec1c8ff-4a66-416f-b989-7d3e5f8b6785/content. Acesso em: 20 out. 2023. [ADAPTADO].

1. A partir da leitura do texto, teça um comentário explicando o que você entende por "blitz da ignorância"?

2. O autor apresenta, no segundo quadrinho, alguns argumentos os quais classifica como ignorantes. Você concorda com ele? Por quê?

3. No terceiro quadrinho, as pessoas parecem muito assustadas com a forma de abordagem dos polícias na blitz da ignorância. Como ocorre essa abordagem e por que as pessoas expressam medo?

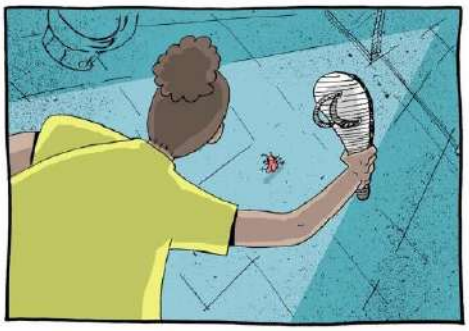
4. Qual é a solução apresentada pelo autor para as pessoas detidas na blitz da ignorância? Em que sentido isso seria uma solução? Você concorda com a solução apresentada?

5. O texto se organiza verticalmente na página, com a presença de linhas pretas abaixo de cada quadrinho formando molduras parciais que limitam o espaço das imagens. Em sua opinião, que efeitos de sentido são gerados no texto com essa forma de enquadramento?

6. Enquadramento diz respeito à definição do tamanho e da posição dos personagens e dos objetos de cada quadro. Através desses planos, o quadrinista busca provocar efeitos específicos para o leitor, a exemplo da mudança de pontos de vista da narrativa. Considerando esse conceito, observe as três imagens abaixo e teça um comentário sobre os efeitos de sentido gerados pela diferença de enquadramento em cada uma delas.

CENA I

CENA II



CENA III

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE / *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ATIVIDADE 6

Leia o texto abaixo.

Fonte: Folha de São Paulo. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/12126.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

1. Qual é a concepção implícita sobre os adolescentes em relação ao uso de celular? Justifique sua resposta com elementos da tirinha. Você concorda com ela?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. O texto se organiza horizontalmente na página, com o olhar do leitor sendo guiado especialmente para os dois personagens representados. Em sua opinião, qual a intenção do autor ao escolher esse modo de focalização dos personagens?

_____
_____
_____

Atualmente, com a facilidade de publicar e compartilhar conteúdos na internet, vários autores mantêm *sites* nos quais se podem conhecer e apreciar seus trabalhos. Veja alguns exemplos.

Texto I

fonte: www.clubedopanca.com.br

Texto II

fonte: www.clubedopanca.com.br

Texto III

Texto IV

fonte: http://nerdson.com

3. Em todas essas quatro tirinhas, há uma crítica ao comportamento das pessoas. O que está sendo criticado na forma de pensar e de agir das pessoas? Você concorda com a posição dos quadrinistas?

4. No Texto I, no último quadrinho, embora o personagem Pança esteja focalizado no centro da imagem, são os elementos que estão às margens que ajudam a provocar os efeitos de sentido da história. Quais são esses elementos? Aponte sua contribuição para a produção dos sentidos da narrativa.

5. No Texto II, que elementos do texto comprovam as falas do narrador?

6. No Texto III, a que "coraçõeszinhos" o personagem se referia?

7. No Texto 4, o personagem é focalizado no centro da imagem de cada quadro. O que justificaria essa escolha de foco pelo autor?

APÊNDICE H – Gibi produzido por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13lpkj03Jrfu0WfZVDTpH_BQs6FCiBKzy/view?usp=sharing.

Esse gibi foi produzido por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Chapeuzinho Vermelho, localizada na cidade de Orobó (PE), em 2023, como etapa final do projeto ***Quadrinhos em ação***, vivenciado durante a realização da pesquisa de mestrado intitulada ***Os quadrinhos vão à escola: a produção de significados multimodais em HQs no 9º ano do ensino fundamental a partir do letramento visual***, sob responsabilidade do professor-pesquisador Alex Marcelo da Silva Araújo. Portanto, esse gibi corresponde ao primeiro produto gerado por este trabalho acadêmico.

APÊNDICE I – Professores em Ação: Manual Didático para o Trabalho com HQ na Sala de Aula

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1k33qy3Oz-xgTeDhJCiK0FcJeGKtfoZLn/view?usp=sharing.

Esse manual didático corresponde ao segundo produto gerado por este trabalho acadêmico.