



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

MARIANY PEREIRA CAVALCANTI DE FRANÇA

**QUADRINHOS EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA
AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA TURMA DE 8º ANO**

MACEIÓ
2023

MARIANY PEREIRA CAVALCANTI DE FRANÇA

**QUADRINHOS EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA
AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA TURMA DE 8º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira

MACEIÓ
2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- F837q França, Mariany Pereira Cavalcanti de.
Quadrinhos em sala de aula : estratégias metodológicas para as práticas de leitura e escrita em uma turma do 8º ano / Mariany Pereira Cavalcanti de França. – 2023.
191 f.: il. color.
- Orientadora: Fabiana Pincho de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2023.
- Bibliografia: f. 140-142.
Apêndices: f. 143-176.
Anexos: f. 177-191.
1. História em quadrinhos. 2. Sequência didática. 3. Prática de leitura. 4. Prática de escrita. I. Título.

CDU: 81-132

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIANY PEREIRA CAVALCANTI DE FRANÇA

Título do trabalho: "OS QUADRINHOS EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA TURMA DE 8º ANO"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 31 de março de 2023, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



Documento assinado digitalmente
FABIANA PINCHO DE OLIVEIRA
Data: 08/05/2023 20:35:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



Documento assinado digitalmente
MARIA AUXILIADORA DA SILVA CAVALCANTE
Data: 08/05/2023 16:29:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/UFAL)



Documento assinado digitalmente
FERNANDO AUGUSTO DE LIMA OLIVEIRA
Data: 28/04/2023 01:17:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira (PROFLETRAS/UPE)

Maceió, 31 de março de 2023.

Para todos aqueles que, ao cruzarem meu caminho, deixaram suas marcas.

AGRADECIMENTOS

Ainda que soe chichê, não poderia iniciar este agradecimento sem expressar minha imensa gratidão a Deus, pelo dom da vida, pelas oportunidades, por entender meus pedidos e necessidades, por me conceder forças quando achei que não as teria e, principalmente, pelas pessoas que me cercam.

A meus pais: minha mãe, Patrícia, a pessoa mais generosa que conheço, com quem tanto aprendo e me inspiro a ser um ser humano melhor; meu pai, Filipe, pela vida e lições.

A Geison, com quem compartilho a vida. Sou infinitamente grata pelo que estamos construindo, pelo apoio, paciência e amor demonstrado a cada gesto de cuidado.

As minhas bisavós, que no céu intercedem por mim. Minha doce Bisinha, pela ternura, leveza e generosidade; Maria do Céu que, pela mulher forte, dedicada e a frente de seu tempo que era, inspirou-me a seguir sempre nos caminhos do conhecimento.

As minhas avós, Vó Bel e Vozinha, que, em suas singularidades, enchem-me de amor. Às minhas tias queridas e demais familiares, pela torcida e apoio.

A todos aqueles dos quais conto com a amizade, por acreditarem em mim, até mais que eu mesma. Obrigada pelas palavras de otimismo e encorajamento que foram determinantes nos momentos em que o cansaço e desânimo insistiam em chegar.

Agradeço especialmente a Alessandra, colega da Turma 7 do PROFLETRAS/UFAL, maior incentivadora para que eu fizesse a inscrição e a prova de seleção para o Programa. Aproveito para estender meu agradecimento aos demais colegas da turma, pelo companheirismo e cumplicidade, por todas as trocas, força e incentivo.

Agradeço também a Lívia Marbelle, que desde a graduação se tornou uma amiga-irmã e foi tão presente e importante neste processo. Obrigada por ser acolhimento nos momentos mais difíceis, obrigada ainda pelas partilhas poéticas, acadêmicas, pessoais e profissionais.

A todos os professores e professoras que contribuíram para minha formação. Em especial, a minha orientadora, Profa. Dra. Fabiana Oliveira, pelas contribuições acadêmicas, pela competência, paciência e serenidade na condução deste trabalho. Obrigada por ser sempre calma, quando eu aparecia com um turbilhão de inquietações.

Aos meus alunos por serem tão especiais e me ensinarem tanto. Obrigada por me auxiliarem a enxergar os caminhos mais adequados para a minha prática, isto é por vocês e para vocês, por acreditar que a educação transforma vidas.

E a todos que, mesmo que não tenham estado comigo no processo da dissertação, tocaram minha alma e deixaram marcas em quem sou hoje. Meu muito obrigado!

“Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva.”

Rubem Alves

RESUMO

Em meio ao cenário contemporâneo, marcado pelas diferentes linguagens e pela multimodalidade dos textos, os quadrinhos aparecem como uma ferramenta pertinente para o trabalho com jovens nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, além de ter popularidade no universo do público infantojuvenil, possuem uma linguagem própria, peculiar, que mescla recursos verbais e não verbais, sendo uma forma de comunicação muito rica, que requer do leitor uma ampla participação para a construção de sentidos. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral promover estratégias que contribuam para o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos de uma turma de 8º ano de uma escola da Rede Pública do Estado de Alagoas, no município de Maceió, através de um trabalho voltado à utilização do hipergênero quadrinhos (RAMOS, 2009), numa perspectiva de multiletramentos. As orientações metodológicas seguem os procedimentos adotados em uma pesquisa de natureza qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986), aplicada, de cunho etnográfico. A utilização desse tipo, na prática escolar cotidiana, caracteriza-se por um contato direto do pesquisador com a situação a ser pesquisada, reconstruindo, assim, através de suas técnicas, as experiências que permeiam a prática de sala de aula (ANDRÉ, 2004). A partir da observação participante, houve uma prática interventiva de trabalho, realizada pela professora-pesquisadora, configurando também, dessa forma, uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005). A prática interventiva foi baseada em uma sequência didática (SD) nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), tendo também como embasamento teórico Ramos (2009; 2017; 2021), Vergueiro e Ramos (2020), Vergueiro (2018), Rama et al (2018), Barbieri (2017), Rojo e Moura (2012), Matencio (2002) e outros, que trazem valiosas contribuições sobre o hipergênero quadrinhos e para as práticas de leitura e de escrita na escola. A partir da análise de dados, observou-se que o trabalho com o hipergênero quadrinhos apresentou resultados bastante significativos, visto que, colaborativamente, os estudantes produziram uma HQ contemplando os mais diversos recursos utilizados pela linguagem dos quadrinhos – de forma criativa e eficiente, de acordo com a proposta – além de demonstrarem entusiasmo e motivação nos momentos de leitura de HQs e de análise comparativa entre uma HQ e sua adaptação cinematográfica. Pode-se concluir, portanto, que a utilização do modelo de sequência didática, além dos momentos de leitura em sala e análise comparativa, aparecem como eficazes nos processos de ensino e aprendizagem de gêneros, inclusive, multimodais.

Palavras-chave: Hipergênero quadrinhos. Sequência didática. Práticas de leitura e escrita.

ABSTRACT

Amid the contemporary scenario, marked by different languages and the multimodality of texts, comics appear as a relevant tool for working with young people in the teaching and learning processes, since, in addition to being popular in the universe of children and adolescents, they have a language of their own, a peculiar one, that mixes verbal and non-verbal resources, being a very rich form of communication that requires broad participation from the reader for the construction of meanings. Therefore, this research has the general objective of promoting strategies that contribute to the development of reading and writing by students in an 8th-grade class at a Public School in the State of Alagoas, in the municipality of Maceió, through a work aimed at the use of the hypergenre comics (RAMOS, 2009), in a multiliteracy perspective. The methodological orientations follow the procedures adopted in a research of qualitative nature (LUDKE and ANDRÉ, 1986), applied, and of ethnographic disposition. The use of this type of research, in everyday school practice, is characterized by direct contact of the researcher with the situation to be researched, thus reconstructing, through its techniques, the experiences that permeate the classroom practice (ANDRÉ, 2004). From the participant observation, there was an interventional work practice, carried out by the teacher-researcher, also configuring this work, in this way, as action research (TRIPP, 2005). The interventional practice was based on a didactic sequence (DS) along the molds of Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), in consonance with the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018), also having as a theoretical basis Ramos (2009; 2017; 2021), Vergueiro and Ramos (2020), Vergueiro (2018), Rama et al (2018), Barbieri (2017), Rojo and Moura (2012), Matencio (2002) and others who bring valuable contributions about comics and to the practices of reading and writing at school. From the data analysis, it was observed that the work with the hypergenre comics presented very significant results, since, collaboratively, they produced a comic contemplating the most diverse resources used by the language of the hypergenre – creatively and efficiently, according to the proposal – in addition to demonstrating enthusiasm and motivation when reading comics and when doing a comparative analysis between a comic and its film adaptation. Therefore, it can be concluded that the use of the didactic sequence model, in addition to the moments of reading in the classroom and comparative analysis, appears to be effective in the teaching and learning processes of genres, including multimodal ones.

Keywords: Hypergenre comics. Didactic sequence. Reading and writing practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Balão sem apêndice e balão-fala	29
Figura 2 – Balão-pensamento	30
Figura 3 – Balão uníssono	30
Figura 4 – Balão-cochicho	31
Figura 5 – Balão de apêndice cortado	31
Figura 6 – Balão com traçado em zig-zag	32
Figura 7 – Balão-berro	32
Figura 8 – Letra em tamanho maior e em negrito	33
Figura 9 – Letra em tamanho menor	33
Figura 10 – Balão-zero	34
Figura 11 – Legenda (flashback)	35
Figura 12 – Onomatopeia	36
Figura 13 – Várias representações de um som	37
Figura 14 – Ideia de movimento no quadrinho	39
Figura 15 – Traços mais rústicos	39
Figura 16 – Contorno de sonho	40
Figura 17 – Vinheta sem contorno	41
Figura 18 – Metatira além das linhas demarcatórias	42
Figura 19 – Estilo ultra realista	43
Figura 20 – Estilo realista	43
Figura 21 – Mais estilizado	44
Figura 22 – Mais caricato	44
Figura 23 – Expressões faciais	45
Figura 24 – Movimento indicado por partes do corpo do personagem	45
Figura 25 – Figuras cinéticas	47
Figura 26 – Personagem desenhado várias vezes para indicar movimento	48
Figura 27 – Personagem desenhado duas vezes para indicar movimento	48
Figura 28 – Repetição de parte do personagem para indicar movimento	49
Figura 29 – Metáforas visuais	50
Figura 30 – Menor sensação de prolongamento de tempo	51
Figura 31 – Maior prolongamento de tempo	52
Figura 32 – Personagem como âncora	53
Figura 33 – Sequência de antes e depois	53

Figura 34 – Percepção de tempo pela época histórica	54
Figura 35 – Percepção de tempo astronômica	54
Figura 36 – Percepção de tempo meteorológica	55
Figura 37 – Plano geral	56
Figura 38 – Plano total	56
Figura 39 – Plano médio	56
Figura 40 – Plano americano, primeiro plano, plano de detalhe e ângulo de visão médio ..	57
Figura 41 – Ângulo de visão inferior	58
Figura 42 – Ângulo de visão superior	59
Figura 43 – O hiato	59
Figura 44 – Encontros da sequência didática	70
Figura 45 – Esquema da sequência didática	72
Figura 46 – Slides do terceiro encontro	80
Figura 47 – Slides do quarto encontro	85
Figura 48 – Atividade de 30/08/2022 - Uso dos balões (Aluno Cebolinha)	90
Figura 49 – Slides do quinto encontro	92
Figura 50 – Slides do sexto encontro	98
Figura 51 – Charges analisadas no sexto encontro	99
Figura 52 – Produção inicial da aluna Sabrina	102
Figura 53 – Contribuição de Sabrina para a produção final	102
Figura 54 – Contribuição de Musashi para a produção final	104
Figura 55 – Slides do oitavo encontro	106
Figura 56 – Capa da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	116
Figura 57 – Página 1 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	117
Figura 58 – Página 2 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	118
Figura 59 – Página 3 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	119
Figura 60 – Página 4 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	120
Figura 61 – Página 5 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	121
Figura 62 – Página 6 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	122
Figura 63 – Página 7 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	123
Figura 64 – Página 8 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	124
Figura 65 – Página 9 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	125
Figura 66 – Página 10 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	126
Figura 67 – Página 11 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP/UFAL – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Alagoas

HQ – História em Quadrinho

HQs – Histórias em Quadrinho

OLPT – Oficina de Leitura e Produção de Texto

Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SD – Sequência didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	UM PANORAMA SOBRE OS QUADRINHOS: EVOLUÇÃO, TIPOS E CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS E DISCURSIVAS	17
	2.1 Os quadrinhos ao longo do tempo	18
	2.2 Os quadrinhos como material didático	21
	2.3 Os quadrinhos, os documentos oficiais e a escola	22
	2.4 A linguagem dos quadrinhos	25
	2.4.1 O balão e seus recursos expressivos	27
	2.4.2 A legenda	35
	2.4.3 Recurso para representar o som: a onomatopeia	36
	2.4.4 A cena narrativa: quadrinho/vinheta	38
	2.4.5 Os personagens	43
	2.4.6 Ação narrativa: figuras cinéticas e metáforas visuais	46
	2.4.7 O tempo nos quadrinhos	51
	2.4.8 O espaço: enquadramento/planos e ângulos de visão	56
	2.4.9 Espaço e tempo: hiato/sarjeta	59
	2.5 Os gêneros do hipergênero quadrinhos	60
3	METODOLOGIA	65
	3.1 Quanto à tipologia da pesquisa	65
	3.2 Quanto à contextualização do campo da pesquisa	66
	3.3 Quanto aos participantes da pesquisa	67
	3.4 Quanto à coleta de dados e seus instrumentos	69
	3.5 Quanto à análise e interpretação dos dados	71
4	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ANÁLISE DOS DADOS	72
	4.1 Apresentação da Situação e Produção Inicial.....	74
	4.1.1 Apresentação da situação	75
	4.1.2 Produção inicial.....	77
	4.2 Os Módulos	78
	4.2.1 Hipergênero quadrinhos: relação texto e imagem e gêneros em quadrinhos.....	79
	4.2.2 Representação de fala e pensamento nos quadrinhos: os balões e as legendas	84

4.2.3 Recursos para representar som e a cena narrativa: Onomatopeia e vinheta	90
4.2.4 Recursos para representar as personagens e a ação narrativa	96
4.2.5 Representação do espaço e do tempo nos quadrinhos.....	105
4.2.6 A criação de histórias em quadrinhos, leitura da versão inicial e separação em grupo de trabalho para a versão final	109
4.3 Produção Final	113
4.3.1 Roteiro para a produção final	114
4.3.2 Produção final	115
4.4 Para além da Proposta de Produção Escrita	128
4.4.1 Momento de gibiteca em sala de aula	128
4.4.2 Análise comparativa	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE	143
APÊNDICE A – Diários reflexivos	143
ANEXO	177
ANEXO A – Produção inicial dos alunos	177

1 INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinho (HQs) e a escola nem sempre andaram juntas. Durante muito tempo, as HQs foram rejeitadas pelo meio educacional, tidas como um gênero insignificante e até prejudicial ao público jovem (VERGUEIRO, 2018). Porém, há algumas décadas, essa aproximação tem se firmado, principalmente após as autoridades educacionais começarem a introduzir e mencioná-las nos documentos oficiais, propondo sua utilização.

Em meio ao cenário contemporâneo, marcado pelas diferentes linguagens e pela multimodalidade dos textos, há a exigência de cidadãos capazes de interagir criticamente nas mais diversas práticas sociais, que são “mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2018, p.65).

Há de se considerar que a cultura digital tem desempenhado forte impacto nas relações sociais e nas práticas de leitura e de escrita. Por mais que, infelizmente, alguns ainda não tenham acesso direto a ela, até para eles, as relações sociais foram fortemente afetadas, em decorrência dos avanços das tecnologias de informação e comunicação. Inevitavelmente, os estudantes estão inseridos nessa cultura, ainda que, em alguns casos, de forma precária.

Diante desse quadro, que fez surgir diferentes formas de comunicação, a partir de uma diversidade de linguagens, cabe à escola o desafio de lidar com essas mudanças significativas e incorporá-las em suas práticas, aproveitando todo o potencial de comunicação nos novos modos de promover a aprendizagem, numa perspectiva de multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), considerando a multimodalidade dos textos.

Dessa forma, os quadrinhos aparecem como uma ferramenta bastante pertinente para o trabalho com jovens nos processos de ensino e aprendizagem, pois, além de já terem certa popularidade no universo do público infantojuvenil e serem uma mídia de fácil acesso, possuem uma linguagem própria, peculiar, que mescla recursos verbais e não verbais, sendo uma forma de comunicação muito rica, que requer do leitor uma ampla participação para a construção de sentidos.

Considerando essas especificidades dos quadrinhos, pretendeu-se desenvolver uma pesquisa com o objetivo geral de promover estratégias que contribuam para o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos do 8º ano de uma escola da Rede Pública do Estado de Alagoas, no município de Maceió, através de um trabalho voltado à utilização de quadrinhos, numa perspectiva de multiletramentos.

A pesquisa também tem como objetivos específicos: I - Apresentar a diversidade de gêneros que estão abrigados no rótulo quadrinhos; II - Desenvolver atividades, utilizando a metodologia da sequência didática, que proporcionem a leitura e escrita dirigida de HQs, considerando sua multimodalidade; III - Verificar e refletir em que medida a utilização dos quadrinhos podem contribuir para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. IV - Despertar o interesse pela leitura e escrita de quadrinhos.

Além das justificativas já apresentadas para o desenvolvimento desta pesquisa, faz-se necessária uma justificativa de cunho pessoal, baseada nas experiências da professora-pesquisado. Por isso, a partir do próximo parágrafo, utilizar-se-á a primeira pessoa do discurso, nesta introdução.

Estar em sala de aula tem sido um desafio constante, pois, além de lidar com seres humanos, que estão em constante mudança, também é preciso lidar com o mundo contemporâneo e, como professora de Língua Portuguesa, com meu objeto de ensino, que é vivo, mutável e que não para de se transformar. Ignorar tais mudanças vai de encontro à função social da escola, que é o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, preparando-os para a sociedade atual, visando uma formação humana integral na busca pela construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

A vida é mediada pela linguagem, pela interação que se tem com os outros. Para isso, é imprescindível, em sala de aula, criar situações que envolvam práticas de leitura e escrita, abarcando as diferentes linguagens, como a verbal, a visual e, contemporaneamente, a digital, por exemplo, pois, as atividades humanas realizam-se em práticas sociais que demandam compreensão dessas linguagens.

No entanto, no dia a dia em sala de aula, um dos obstáculos que tenho sentido é o desinteresse dos alunos nas atividades de leitura e escrita. Só as fazem por obrigação e/ou em troca de notas. Quando paro para refletir, lembro-me sempre da crônica de Rubem Alves, “A arte de produzir fome” (2002). Fico me perguntando o que tem nos faltado fazer para conseguir que os alunos sintam vontade de ter conhecimento.

Durante algum tempo, achei que a responsabilidade poderia estar em minha prática, em talvez ainda não ter aprendido a “arte de produzir fome” de conhecimento; talvez eu ainda estivesse dando as respostas antes que houvessem perguntas. No entanto, tenho acreditado que o problema vai muito além, talvez seja uma questão muito mais profunda, relacionada também a essa geração atual que tem recebido muitos estímulos e respostas sem nem precisar pensar nas perguntas.

Só que essas são apenas algumas divagações e pensar nisso me faz perceber que, sendo minha responsabilidade ou não, preciso fazer algo a respeito, pois sou professora de alunos dessa geração, preciso considerar essas mudanças. Preciso ir mudando os direcionamentos, tentando encontrar metodologias que melhor se adequem aos alunos para que eu consiga realizar meu trabalho de maneira satisfatória, em busca de algo que dê certo, que seja significativo para eles, que faça sentido e os faça ver sentido. Sendo assim, é essa vontade de produzir “fome de conhecimento” que orienta esta pesquisa e minha prática como professora.

Ainda na graduação, enquanto fazia parte do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), comecei a perceber a importância de engajar os alunos nos processos de ensino e aprendizagem, de conhecer seus gostos, suas aptidões e, ainda que, de maneira transversal, tentar encaixar seus interesses, de algum modo, no planejamento, tendo em vista que se pode trabalhar a Língua Portuguesa a partir de uma diversidade de temas. Posto isso, adoto como estratégia a aplicação de questionários de caracterização, a cada contato com uma nova turma, que me auxiliam no planejamento e servem como avaliação diagnóstica.

Dessa forma, a partir dos questionários de caracterização aplicados no primeiro contato presencial com os alunos da turma com a qual foi desenvolvida a pesquisa – alunos de 8º anos de uma escola da Rede Pública do Estado de Alagoas, localizada no bairro de Jacarecica, na cidade de Maceió – em agosto de 2021, após o período remoto, e das observações das conversas informais, das referências intertextuais que eles traziam em sala de aula, tanto remotamente, quanto no presencial, surgiu a ideia de trabalhar com quadrinhos.

Apesar de alguns alunos apresentarem a leitura de HQs como o tipo de leitura favorito, eu passei a notar que quando levava os textos em quadrinhos, principalmente os humorísticos, apenas um pequeno grupo conseguia identificar o humor, muitas vezes ignoravam a relação verbo-visual e só compreendiam após comentários e explicações. Então pensei que explorar a potencialidade dos quadrinhos seria uma ótima oportunidade de trabalhar leitura, escrita, as especificidades da linguagem dos quadrinhos e a multimodalidade dos textos de maneira mais atenta.

De acordo com Rojo e Moura (2012, p.08),

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva

agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...].

Como é uma turma bastante heterogênea, composta por alunos com diferentes níveis de participação na cultura letrada, o trabalho com os quadrinhos também se justifica pelo fato deles, geralmente, trazerem questões do dia-a-dia, pela diversidade de temas que são tratados, por ser uma mídia fácil de ser encontrada, serem atraentes para o público jovem, além da ludicidade. Buscou-se, assim, uma intervenção, pautada, com adaptações, no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), paralela a momentos de leitura de HQs e uma análise comparativa entre uma HQ e sua adaptação para o cinema – aplicada em 12 encontros, entre os meses de agosto e setembro de 2022 – que atendessem a todos os alunos e possibilitasse trocas e construção coletiva de conhecimento.

Outro argumento que sustenta a escolha das HQs é que, apesar da necessidade de se trabalhar com a multimodalidade e as novas tecnologias, no atual contexto, infelizmente, o acesso à internet e a computadores ainda não é uma realidade presente na vida de todos os alunos da turma. Além disso, a escola não possui estrutura nem recursos para propiciar práticas para um trabalho totalmente voltado ao meio digital. Sendo assim, o uso dos quadrinhos no suporte revista e, durante as discussões coletivas, em projetor multimídia, foi viável no contexto da sala de aula selecionada para receber esta proposta de intervenção.

Por esses motivos, apresento as seguintes questões norteadoras para esta pesquisa:

- 1 – Quais as estratégias podem ser utilizadas, a partir da utilização de quadrinhos, para desenvolver as práticas de leitura e escrita dos alunos de uma turma de 8º ano de uma escola pública estadual?
- 2 – Em que medida a utilização do hipergênero quadrinhos pode contribuir para a prática de leitura e escrita de uma turma de 8º ano de uma escola pública estadual?

Após esta introdução, apresentar-se-á, neste trabalho, um panorama sobre os quadrinhos: a multimodalidade (ROJO; MOURA, 2012) no hipergênero, a evolução dos quadrinhos, a utilização como material didático, a relação entre os quadrinhos e a escola e sua oficialização a partir dos documentos oficiais (VERGUEIRO, 2017; 2018). Após, isso, ainda na segunda seção, serão vistas as características e recursos utilizados pela linguagem dos quadrinhos e, por fim, os gêneros que podem ser agregados ao hipergênero quadrinhos, pautados, principalmente, em Ramos (2021), Vergueiro (2018), Barbieri (2017).

A seção seguinte aborda o percurso teórico-metodológico adotado na pesquisa, uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (LUDKE; ANDRE, 1986) que, pela prática interventiva, configura-se também como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Foram descritos

o contexto do campo da pesquisa, os participantes, a coleta de dados e seus instrumentos, além da análise e interpretação dos dados.

É importante ressaltar que a prática interventiva foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Alagoas – CEP/UFAL, com CAAE nº 57810722.8.0000.5013. Todos os procedimentos adotados estavam de acordo com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A prática interventiva, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi analisada na quarta seção. Foram apresentadas e discutidas as etapas da sequência didática executadas, tendo como referencial teórico, além dos já citados Ramos (2021) e Vergueiro (2018), a BNCC (BRASIL, 2018), Zeni (2020), Matencio (2002), dentre outros.

Por último, estão as considerações finais acerca da compreensão em relação às práticas metodológicas executadas e analisadas com base no que fundamenta e objetiva a pesquisa; seguida das referências do trabalho, do apêndice – diários reflexivos elaborados pela professora-pesquisadora – e do anexo (produção inicial dos alunos).

Espera-se que este trabalho incentive a prática de professores e a realização de novas pesquisas, assim como fomenta discussões sobre propostas metodológicas que demandem contato com diferentes gêneros multimodais, assim como as HQs, visando estimular o desenvolvimento do prazer pela leitura e escrita consciente dos alunos.

2 UM PANORAMA SOBRE OS QUADRINHOS: EVOLUÇÃO, TIPOS E CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS E DISCURSIVAS

Os quadrinhos apresentam características múltiplas que envolvem a utilização de vários recursos. Por possuir uma linguagem própria, peculiar, que mescla recursos verbais e não verbais, isto é, multimodal – sendo uma forma de comunicação muito rica, que requer do leitor uma ampla participação para a construção de sentidos – pode ser um importante aliado na formação de leitores e escritores competentes, em uma perspectiva de multiletramentos.

O termo multiletramento abrange “dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade - dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Ainda, segundo os autores, a multimodalidade diz respeito à interação entre as diferentes linguagens em um texto e não só ao somatório das linguagens.

Rojo (2008, p. 584) afirma que,

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

O desenvolvimento de práticas utilizando quadrinhos pode favorecer a formação de leitores competentes, capazes de relacionar as várias linguagens. As particularidades desse hipergênero requerem um leitor mais amplo e aberto aos sentidos desencadeados pelos seus diversos elementos, capazes de complementar o que não está explícito.

É importante destacar que neste trabalho entendemos quadrinhos como um hipergênero, termo utilizado por Ramos (2009, 2017, 2021), pautado na utilização de Dominique Maingueneau (2004, 2005, 2006 apud RAMOS, 2021), que entende que os quadrinhos são um grande rótulo que engloba diferentes gêneros, tais quais as revistas em quadrinho, as tiras, fanzines, mangás, webcomics, cartuns, charges, adaptações de obras literárias em quadrinhos, dentre outros. Textos em diferentes formatos, cada um com suas particularidades, mas que apresentam características em comum, como veremos mais adiante. Ao analisar obras e estudos sobre quadrinhos, Ramos (2021) elencou algumas tendências em relação aos quadrinhos, tais como:

- diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos;
- predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo;
- as histórias podem ter personagens fixos ou não;

- a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero;
- em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;
- a tendência nos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias da fala (como a presença de balões para indicar os diálogos) e dos elementos narrativos (passagem do tempo, composição do espaço, entre outras possibilidades). (RAMOS, 2021, p.19).

Por ser uma manifestação artística autônoma (VERGUEIRO, 2020) que se utiliza de mecanismos próprios para representar, conhecer e compreender a linguagem dos quadrinhos e as especificidades de seus gêneros permitem que possamos ser capazes de explorar e interagir mais significativamente com as obras, principalmente em contexto de sala de aula.

No entanto, antes de discorrer acerca dos mecanismos e especificidades da linguagem dos quadrinhos, parece interessante apresentar um panorama sobre a evolução dos quadrinhos – seção 2.1 – seguido por sua utilização como material didático – 2.2 – e a recente relação harmônica entre os quadrinhos e a escola – 2.3 – que passou a ser oficializada pelos documentos oficiais. Após, isso, nesta seção, serão vistas as características e recursos utilizados pela linguagem dos quadrinhos e, por fim, os gêneros que podem ser agregados ao hipergênero quadrinhos (RAMOS, 2021).

2.1 Os quadrinhos ao longo do tempo

Desde a pré-história, há registros de narrativas contadas através de imagens. No tempo em que houve a necessidade de comunicação, a partir das inscrições rupestres nas cavernas, o homem primitivo já registrava histórias e suas impressões através de desenhos. Ainda que de forma intuitiva, frente à necessidade de sobrevivência diante dos perigos ou o registro de uma caçada, a busca por alimento, informações sobre a região e animais selvagens, o homem descobria a sua capacidade de criação e a comunicação das imagens.

Mesmo atendendo adequadamente às demandas de comunicação dos homens primitivos, as figuras nas cavernas, com o passar do tempo e o desenvolvimento humano, logo se mostraram ineficientes para suprir as novas necessidades de comunicação, desencadeando, dessa forma, o surgimento da escrita. Ainda assim, nas primeiras formulações de alfabetos, o que se conhece como escrita ideográfica, como é o caso dos hieróglifos (escrita utilizada pela civilização egípcia), é possível identificar ainda a estreita relação da imagem com o que se pretendia representar (VERGUEIRO, 2018).

No entanto, a relação direta entre a representação gráfica e a forma física do que se representava foi se perdendo na evolução da escrita, que, por meio da abstração, através dos alfabetos fonéticos, conseguiu ampliar as possibilidades de formulações e interações. Isso fez com que a imagem passasse a desempenhar um papel menos notório na comunicação humana. Como o acesso ao código escrito, inicialmente, restringiu-se a uma pequena e privilegiada parcela da população, a imagem continuou como elemento fundamental na comunicação da humanidade, mesmo depois, com o advento da imprensa e a democratização da palavra impressa.

Segundo Vergueiro (2018), o advento da indústria tipográfica, que já aliava a palavra impressa a elementos iconográficos, além da eclosão de cadeias jornalísticas com a mesma tradição, foi o ambiente propício ao surgimento dos quadrinhos como meio de comunicação de massa.

Não há um consenso acerca de quando e onde surgiram, exatamente, as histórias em quadrinho. Contudo, apesar de haver, simultaneamente, algumas produções com as principais características da linguagem dos quadrinhos ao redor do mundo na mesma época, Vergueiro (2018) afirma que, possivelmente, o local mais propício para seu progresso e disseminação foi nos Estados Unidos, no fim do século XIX. Talvez, isso tenha acontecido devido aos meios tecnológicos já alicerçados, o que favoreceu a propagação em massa dos quadrinhos.

Inicialmente os quadrinhos, predominantemente cômicos, eram publicados semanalmente nos jornais norte-americanos; alguns anos depois, as publicações passaram a ser diárias e a diversificar as temáticas. Começou-se também, através das *syndicates*, “grandes organizações distribuidoras de notícias e material de entretenimento para jornais de todo planeta” (VERGUEIRO, 2018, p.10), a disseminação dos quadrinhos norte-americanos pelo mundo, promovendo, assim como o cinema, a difusão da cultura e dos valores estadunidenses.

Segundo Vergueiro (2017), os quadrinhos, no Brasil, receberam influência de diversas partes do mundo. Angelo Agostini, autor ítalo-brasileiro, se destaca e pode ser considerado um precursor dos quadrinhos no Brasil, por criar “séries em linguagem gráfica sequencial bastante similar às histórias em quadrinhos” (VERGUEIRO, 2017, p.17), apesar de não utilizar balões, já que não era um recurso utilizado na época. “As aventuras de Nhô-Quim”, lançada em 1896, é uma das narrativas gráficas mais conhecidas de Angelo Agostini e é considerada, por alguns estudiosos, como a primeira história em quadrinhos produzida no Brasil (VERGUEIRO, 2017, p.22).

O autor foi o responsável pelo logotipo da revista “O Tico-Tico”, revista destinada ao público infantil, considerada a primeira revista a publicar histórias em quadrinhos no Brasil. Apesar de ser elaborada em estilo europeu, desde o começo – mesclado a passatempos, contos infantis, poesias, dentre outros – trazia em suas publicações personagens dos quadrinhos estadunidenses do início do século XX (VERGUEIRO, 2017, p.27).

Ainda, segundo Vergueiro (2018), no fim da década de 1920, a partir das histórias de aventura, inicia-se uma tendência a aproximá-las de representações mais reais de seres e objetos. Surge também um novo veículo de disseminação dos quadrinhos, os *comic books*, conhecidos no Brasil como gibis, publicações periódicas que ajudaram a popularizar e ampliar ainda mais o consumo dos quadrinhos. Assim como os gibis, a Segunda Guerra Mundial, através da participação fictícia de personagens nos conflitos e dos novos gêneros criados, terror e suspense, também ampliou o consumo deste hipergênero.

Em “Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil” (2017), Waldomiro Vergueiro apresenta a trajetória do desenvolvimento dos quadrinhos no Brasil de forma bem minuciosa, das primeiras representações gráficas sequenciais até os quadrinhos contemporâneos. Uma revista que merece destaque é a revista “Gibi”, criada em 1939, que, pela popularidade, tem seu nome até hoje sendo utilizado como sinônimo de HQ.

Diante de tamanha popularidade das HQs, no período após a Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria, começou-se a se questionar sobre uma possível influência negativa dos quadrinhos para os jovens leitores. O psiquiatra Fredric Wertham encabeçou uma forte campanha contra a leitura dos quadrinhos nos Estados Unidos, associando-a a desajustes comportamentais. Tal posicionamento foi bastante difundido e a leitura das HQs foi estigmatizada, por muito tempo, por supostamente trazer consequências aos seus leitores e, de certa forma, ameaçar os valores americanos.

No fim da década de 1940, como resposta às diversas críticas, foi elaborado um *Comics Code*, um código “que visava garantir a pais e educadores que o conteúdo das revistas não iria prejudicar o desenvolvimento moral e intelectual de seus filhos e alunos” (VERGUEIRO, 2018, p.13) e fornecia um selo na capa da HQ, de garantia de qualidade, o que desencadeou em uma queda na elaboração e na qualidade das produções da época. Tal prática, segundo o autor, também foi adotada em outros países, como o Brasil, que também criou um próprio código e um selo semelhante aos que eram aplicados nos Estados Unidos.

A depreciação das histórias em quadrinhos, diante de tantas acusações infundadas, sem qualquer embasamento científico, pautadas em preconceito, já que se tinha pouco

conhecimento sobre ela, criou uma barreira entre pais, educadores e estudiosos, apesar da popularidade com o público leitor.

Só a partir das últimas décadas do século XX, inicialmente na Europa, segundo Vergueiro (2018), é que se passou a ver os quadrinhos como uma forma de manifestação artística com suas particularidades, sendo redescoberto, analisado, estudado e aplicado a outras áreas, além do entretenimento, como, por exemplo, a sua utilização como material didático, que será visto na subseção a seguir.

2.2 Os quadrinhos como material didático

A percepção das potencialidades das HQs como recurso pedagógico já eram reconhecidas antes mesmo dos quadrinhos ganharem espaço nos estudos da comunicação, nas últimas décadas do século XX. De acordo com Vergueiro (2018, p. 17), “as primeiras revistas de quadrinhos de caráter educacional publicadas nos Estados Unidos [...] editadas durante a década de 1940, traziam antologias de histórias em quadrinhos sobre personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos.”.

Ainda, na mesma década, houve a publicação de histórias em quadrinhos religiosas com base moral, posteriormente, outras que tinham como objetivo a propagação dos preceitos defendidos pelo catolicismo, a catequese, como também algumas dedicadas a trazer a história de santos e figuras bíblicas. Também ganharam espaço as publicações de HQs que buscavam, através da linguagem dos quadrinhos, trazer importantes obras literárias mundiais de grandes nomes como Sheakspeare, Edgar Alan Poe, Dickens, Victor Hugo dentre outros.

Não foram apenas as editoras que se favoreceram dos benefícios dos quadrinhos no campo pedagógico. Nos anos de 1950, eles também foram utilizado por Mao Tse-Tung, na China, como meio de propaganda ideológica, em outros países como material de apoio no manuseio de equipamentos, em treinamento de especialista e, ainda, como manual de treinamento de tropa, durante a Segunda Guerra Mundial (VERGUEIRO, 2018),

Foi só a partir da década de 70 que a utilização dos quadrinhos se tornou mais acentuada no âmbito do ensino, “de forma lúdica, possibilitando um processo de aprendizado mais agradável aos leitores” (VERGUEIRO, 2018, p.19), na transmissão de conteúdos escolares. Essa tendência se espalhou pelo mundo e chegou aos materiais didáticos, inicialmente de forma tímida, para ilustrar alguma explicação dada por textos exclusivamente verbais, de maneira, segundo Vergueiro (2018), até inadequada e com alguns erros, mas que, com o uso mais recorrente, foi se aprimorando.

Sendo assim, as HQs começaram a ser utilizadas de forma mais rotineira, ao serem evidenciados os benefícios para o ensino. Até que, mais recentemente, os documentos oficiais passaram a citá-las e inseri-las no currículo escolar. No Brasil, a utilização dos quadrinhos é legitimada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, mais recentemente, pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

2.3 Os quadrinhos, os documentos oficiais e a escola

As histórias em quadrinho (HQs) e a escola nem sempre andaram juntas, durante muito tempo as HQs foram rejeitadas pelo meio educacional, tidas como um gênero insignificante e até prejudicial ao público jovem (VERGUEIRO, 2018). Porém, há algumas décadas, essa aproximação tem se firmado, principalmente após as autoridades educacionais começarem a introduzir e mencioná-las nos documentos oficiais, propondo sua utilização.

Por mais que, de acordo com Vergueiro e Ramos (2020), desde a década de 1980 já houvesse a inserção de histórias em quadrinhos em livros didáticos, foi a partir da promulgação da LDB, em 1996, que defendia a inclusão de trabalhos com outras linguagens e manifestações artísticas na escola, que se notou uma mudança mais categórica. Mas foi só em 1997 que, de fato, a utilização dos quadrinhos passou a ser oficializada, por meio dos PCN, nas práticas de sala de aula.

Com a chegada do século XXI, os quadrinhos, progressivamente, deixaram de ser rejeitados e passaram a ser vistos além de entretenimento infantil, mas também como material que poderia atingir diversos públicos, nas mais variadas faixas etárias (VERGUEIRO; RAMOS, 2020).

Outro marco significativo para as histórias em quadrinhos na escola foi o PNBE 2006 (Programa Nacional Biblioteca na Escola), um programa desenvolvido desde 1997, que visa incentivar a leitura a partir da distribuição de obras nas escolas. Em 2006 foi a primeira vez que obras em quadrinhos foram selecionadas, ainda que de forma escassa, não explicitando os critérios de seleção, e, pelo texto do edital, considerando os quadrinhos como um gênero literário. Em “Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE” (2020), Vergueiro e Ramos fazem um recorte do PNBE de 2006 a 2009, trazendo reflexões e colocações acerca das obras e dos posicionamentos e critérios elencados pelo PNBE. Os autores salientam a importância da desconstrução de que quadrinhos são literatura, pois, além de apontar

desconhecimento da área, ainda desvaloriza o gênero por tentar encaixá-lo em um rótulo de prestígio acadêmico e social para validá-lo.

É importante destacar, assim como afirmam Vergueiro e Ramos (2020), que essa inclusão foi um importante progresso para as HQs, fazendo com que os quadrinhos deixassem de ser vistos apenas como uma leitura superficial e se sagssem como política pública para a educação, pelos vários benefícios que podem desempenhar no ensino.

Mais recentemente, a BNCC explicita a importância da abordagem de gêneros dos quadrinhos nas práticas de leitura e escrita na sala de aula. Dentre as várias habilidades propostas a serem desenvolvidas pelos alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, está, por exemplo:

(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 (BRASIL, 2017, p. 137).

Ou seja, o trabalho com os gêneros quadrinísticos é mencionado nas habilidades, para que, de forma mais específica, os alunos consigam desenvolver as competências que dizem respeito à utilização e compreensão de textos multissemióticos.

Vergueiro (2018, p. 21-25), no capítulo “Uso das HQs no ensino”, elenca algumas razões que justificam a utilização dos quadrinhos no ensino:

- Os estudantes gostam de ler quadrinhos, eles são populares entre os jovens e podem impulsionar o engajamento do público nas aulas;
- A junção entre os recursos verbais e não verbais ensinam de uma maneira mais eficaz, ampliando a compreensão acerca do que é lido;
- Há muitas informações nos quadrinhos, eles abordam os mais diversos temas, adaptável às mais diversas áreas, possibilitando muitas discussões com a turma;
- Ampliam as possibilidades de comunicação pela experiência com HQs, isto é, a partir dos diversos recursos gráficos que são utilizados nas histórias em quadrinhos, os alunos os agregam às linguagens por eles mais utilizadas no dia a dia, oral e escrita, expandindo, com isso, seu leque de possibilidades de comunicação;
- Contribuem no desenvolvimento do hábito da leitura;
- Ampliam o léxico dos alunos, mesmo sendo uma produção que traz uma linguagem voltada ao cotidiano e é, geralmente, de fácil compreensão. Ao trazer uma variedade de assuntos e/ou elementos culturais, geográficos e sociais de outras localidades, vão sendo

agregadas, até de forma despercebida, novas palavras e expressões no repertório vocabular dos alunos;

- Faz com que se exercite a imaginação e pensamento, tendo em vista que, na constituição das HQs são selecionados momentos específicos para a representação gráfica, cabendo ao leitor sua complementação do não expresso;

- “Os quadrinhos têm um caráter globalizador” (VERGUEIRO, 2018, p.24), ou seja, permitem a integração entre as diversas áreas de conhecimento, além de que, por serem propagados no mundo inteiro, em geral, trazem tramas que podem ser compreendidas por todos, sem necessariamente possuírem algum conhecimento prévio.

- Pela diversidade de temas, títulos e histórias, é possível que sejam encontrados quadrinhos apropriados ao trabalho com as mais diversas faixas etárias e em todos os níveis escolares, da educação básica ao nível superior, cabendo ao professor selecionar baseado no que pretende desenvolver com a turma;

- É de fácil acesso, tem possibilidade de partilha e custo relativamente baixo, se comparado a outras produções artísticas.

Estes são apenas alguns dos argumentos que sustentam a utilização das HQs em contexto escolar. No entanto, objetivando um melhor aproveitamento, é primordial que haja um planejamento cuidadoso, definindo o que seria pertinente para o público alvo, o que se pretende com a utilização dos quadrinhos e os objetivos a se alcançar. A esse respeito, segundo Vergueiro (2018, p. 29),

na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa; esteja a par das especificidades do processo de produção e distribuição de quadrinhos; e, enfim, conheça os diversos produtos em que eles estão disponíveis.

Sendo assim, o papel do professor aparece como decisivo nesse processo. A criatividade e, principalmente, o conhecimento e compreensão acerca da linguagem e particularidades dos quadrinhos são fundamentais e capazes de fomentar uma infinidade de possibilidades de práticas de ensino e de aprendizagem.

Vergueiro (2018) fala da necessidade de uma “alfabetização” na linguagem dos quadrinhos, para que se possa decodificar os múltiplos sentidos transmitidos pelos recursos dessa linguagem tão rica. Dessa forma, a seção seguinte aborda quais são esses elementos, características e variações.

2.4 A linguagem dos quadrinhos

Os quadrinhos constituem uma linguagem própria, autônoma (BARBIERI, 2017; VERGUEIRO, 2018; VERGUEIRO; RAMOS, 2020; RAMOS, 2021), composta por dois códigos que atuam mutuamente, o código verbal e o visual. Ignorar tal relação, ou ainda, considerar os elementos exclusivamente de forma isolada, compromete a compreensão do todo, pois, enquanto, em determinados momentos, o entendimento pode chegar a partir do texto verbal, em outros, virá através da imagem. É a integração de ambos os recursos que, predominantemente, garante que a mensagem seja transmitida em sua totalidade.

No decorrer da história, autores foram criando e incorporando elementos que passaram a integrar a linguagem própria dos quadrinhos. Alguns dos elementos surgiram dentro do próprio meio quadrinístico, como os balões, por exemplo, outros foram incorporados de outras linguagens, como a da literatura, da ilustração, fotografia e, principalmente, do cinema, que, de acordo com Vergueiro (2018), foi quem mais emprestou recursos de linguagem, pela ligação, tanto em termos de popularidade com o público, quanto em termos históricos.

Barbieri (2021) traz a percepção de que as linguagens não são só “instrumentos” e sim “ambientes” de comunicação, isto é, elas vão além do que simplesmente transmitir algo, pois, em seu curso, são também consideradas outras questões que influem diretamente no processo de comunicação. O contexto em que estão inseridas “determinam o que *queremos*, além do que *podemos*, comunicar (BARBIERI, 2017, p.17, grifo do autor), modificando, inclusive, a forma de se expressar, a depender de que meios aquilo será expresso, pois, segundo o autor, as ideias nascem a partir de uma linguagem e é esse “ambiente” que determina o que é pensado e seus limites.

Apesar de determinar, esse “ambiente” não é estanque, ele pode sofrer modificações, a depender da linguagem. Por ser coletivo, as modificações sofridas pelo ambiente não são arbitrárias, elas ocorrem de maneira gradual, já que o objetivo é que haja comunicação e compreensão (BARBIERI, 2017).

É importante salientar que cada ambiente/linguagem possui sua autonomia e funciona de acordo com seus próprios mecanismos e regras, no entanto,

podemos pensar essas linguagens-ambiente um pouco como ecossistemas, cada um com suas regras e características específicas, mas algumas regras comuns a muitos deles e outras, a todos, e existem também zonas fronteiriças, zonas intermediárias entre dois (ou mais) ecossistemas diferentes, onde se pode jogar um pouco com as regras de ambos. Assim, como todos os ecossistemas são parte da natureza, também todas as linguagens são parte da comunicação em geral (BARBIERI, 2017, p.19).

O autor, através de uma analogia, faz-se pensar nas linguagens como ecossistemas. Um conjunto de ambientes, com suas regras estabelecidas, suas particularidades, mas que não estão isolados, pois dialogam em certos aspectos e compartilham de características similares a outros, que, de forma interconectada, interagem com os demais.

Em “As linguagens dos quadrinhos”, Barbieri (2017) busca fazer uma discussão quanto à relação entre a linguagem dos quadrinhos com outros tipos de linguagem que com ele dialogam, a saber: ilustração, caricatura, pintura, fotografia, composição gráfica, música e poesia, narrativa, teatro e cinema (incluindo o cinema de animação, apesar de estarem em capítulos diferentes). Ele apresenta quatro tipos de relações possíveis de serem feitas entre a linguagem dos quadrinhos e outras linguagens (BARBIERI, 2017, p.19-20), que são:

1. de inclusão: relação em que uma linguagem está contida em outras, em um grande ambiente. Como é o caso das linguagens narrativas, que contêm recursos que estão incluídos em vários ambientes.

2. de geração: relação em que uma linguagem deriva de outras e, por isso, compartilham muitas características em comuns, como é o caso dos quadrinhos que derivou, por exemplo, historicamente, da ilustração e da literatura, que, por sinal, é “mãe” de muitas outras linguagens;

3. de convergência: relações em que as linguagens são semelhantes, ou têm recursos semelhantes, por terem em comum a mesma derivação ou se utilizarem das mesmas áreas expressivas, mas que são as semelhanças de linguagem compartilhadas pelos vários ambientes;

4. de adequação: relação em que há a reprodução/imitação de uma outra linguagem em seu interior, de modo a utilizar seus recursos expressivos.

As várias linguagens abordadas por Barbieri (2017) podem ter mais de um tipo de relação com a linguagem dos quadrinhos, porém, o fato de dialogar com outras linguagens não quer dizer que os quadrinhos não se constituam como uma linguagem própria.

Já é consenso que a linguagem dos quadrinhos é autônoma, pois, mesmo com semelhanças à outras linguagens, ela permanece mantendo características próprias e seus recursos e mecanismos específicos, os quais serão vistos a seguir. Conhecer e compreender a linguagem dos quadrinhos, sua forma de composição e as especificidades de seus gêneros nos torna capazes de explorar e interagir mais significativamente com as obras.

As subdivisões e análises dos recursos a seguir partem, principalmente, das contribuições de Ramos (2021) e Vergueiro (2018). No entanto, é importante salientar que a linguagem dos quadrinhos é ampla, cheia de recursos – alguns, inclusive podendo estar sendo

criados neste exato momento – baseados na criatividade de muitos artistas mundo a fora que, a cada dia têm acesso a mais e mais formas de significar e ressignificar sua arte a partir da linguagem dos quadrinhos. Sendo assim, possivelmente, este trabalho não dará conta de abarcar toda essa pluralidade, não sendo, portanto, uma classificação de recursos integral, definitiva, nem inflexível.

A seguir, têm-se, inicialmente, os recursos para representar a fala e o pensamento, na subseção 2.4.1 e 2.4.2, o balão e a legenda. Na sequência, 2.4.3, a onomatopeia, recurso utilizado para representar o som. Posteriormente, será abordada a cena narrativa, a partir do quadrinho em si – também conhecido como vinheta – e as linhas demarcatórias, 2.4.4. Também serão abordadas considerações acerca dos personagens, 2.4.5, responsáveis pela condução da narrativa, e outros recursos que auxiliam na ação narrativa, as figuras cinéticas e metáforas visuais, subseção 2.4.6. Por fim, a representação do tempo (subseção 2.4.7) e do espaço nos quadrinhos (subseção 2.4.8), onde serão apresentadas as maneiras em que o tempo pode aparecer nos quadrinhos, os enquadramentos e ângulos de visão, além do hiato – ou sarjeta – (subseção 2.4.9) recurso que mescla a representação espaço/tempo.

2.4.1 O balão e seus recursos expressivos

Possivelmente, o balão é um dos recursos que mais identificam os quadrinhos, uma marca característica dessa linguagem. De acordo com Ramos (2021), tal técnica, que busca representar a fala, não foi originária dos quadrinhos, há registros desde os maias, de tentativas de reprodução de falas usando balões. Mas foi a partir das HQs que, no final do século XIX, de acordo com Ramos (2021) e Vergueiro (2018), esse recurso começou a ser disseminado e se popularizou, sendo utilizado até os dias de hoje.

Apesar de sempre associado à fala, Ramos (2021) salienta que os balões não representam apenas a fala no discurso direto, eles podem também indicar o pensamento dos personagens. Dessa forma, ele define balão como “uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um *signo de contorno* (linha que envolve o balão), que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional” (RAMOS, 2021, p.33, grifo do autor).

Além da situação interacional de um diálogo convencional, Ramos (2021) também acrescenta a recriação de solilóquios – conversa consigo mesmo verbalizada – e monólogos – que, segundo o autor, aparecem nos pensamentos – a partir dos quadrinhos, tendo em vista

que são recursos amplamente utilizados pelos quadrinistas e que, segundo Barbieri (2019), apesar de só tratar de monólogos, tem forte relação com linguagem teatral.

É através dos balões que, geralmente, os diálogos são representados nas histórias em quadrinhos. Segundo Vergueiro (2018, p. 56), “o balão é a intersecção entre imagem e palavra”, ou seja, é a exata ligação entre o texto verbal, *o que é* falado, e o recurso gráfico que, a partir da forma, determina *como é* falado. Barbieri (2017) afirma que:

O diálogo nos quadrinhos é, em geral, aquilo que está contido nos balões. É um pedaço de texto verbal inserido na imagem. É uma característica própria da linguagem dos quadrinhos é que esse texto verbal forme parte *efetiva* da imagem, e não faz sentido considerar texto e imagem como objetos separados (BARBIERI, 2017, p.214, grifo do autor).

Balões não são apenas o texto verbal, nem as linhas circulares em que os textos verbais estão envoltos. Para a compreensão da mensagem, o leitor precisa considerar todos os elementos presentes no balão, quer sejam verbais, quer sejam icônicos. Os balões são carregados de aspectos expressivos, que vão desde o seu formato, passando pelo apêndice (também chamado de rabicho) – extensão do balão, que direciona ao personagem locutor –, até a cor e tamanho das letras.

Com o passar do tempo, os quadrinhos, que antes traziam apenas trechos de fala em discurso direto, passaram a apresentar novas formas, contornos e também indicar pensamento (RAMOS, 2021), trazendo, de forma mais ampla, muitas informações que são conduzidas ao leitor antes mesmo da leitura do texto verbal. O formato do continente do balão – a linha que o demarca –, a indicação do apêndice – que faz o leitor identificar quem está falando –, a disposição – que indica a ordem de leitura –, tudo isso informa, antecipadamente, o leitor (VERGUEIRO, 2018).

Os balões podem assumir várias formas, de acordo com Ramos (2021),

A chave para entender os diferentes sentidos está na linha que contorna o quadrinho. **A linha preta e contínua** (reta ou curvilínea) do balão é tida como o modelo mais “neutro”, que serve de referência para os demais casos. Esse molde simula a fala, dita em **tom de voz normal**. Por isso, convencionou-se chamar de balão de fala ou **balão-fala**. Tudo o que fugir ao balão de fala adquire um sentido diferente e particular. O balão continua indicando a fala ou o pensamento do personagem, mas ganha outra conotação e expressividade. O efeito é obtido por meio de variações no contorno, que formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos. As **linhas tracejadas sugerem voz baixa ou sussurro**. A **forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação** da figura representada. O sentido dos **traços em ziguezague varia** conforme o contexto situacional. Podem indicar, por exemplo, **voz alta, gritos, sons eletrônicos** (RAMOS, 2021, p.36, grifos nosso).

Analisa-se, fundamentado em Ramos (2021) e Vergueiro (2018), a sequência de tiras a seguir, retirada do site Estúdio Nanquim, do artista Ric, Richardson Santos de Freitas, que traz alguns dos formatos mais utilizados pelos quadrinistas e que permite perceber as diferentes possibilidades de significação, a partir dos diferentes quadrinhos utilizados:

Figura 1 – Balão sem apêndice e balão-fala



Fonte: <https://nanquim.com.br/baloes/>

Na figura 1, é possível observar a presença de dois balões diferentes. Apesar da leitura de quadrinhos acompanhar a ordem das falas na direção linear que se lê, no caso ocidental, da esquerda para a direita, destaca-se o balão que traz a fala do chefe, o **balão-fala ou balão de fala**, por ser o mais comum e, como já citado, a partir de Ramos (2021), o referencial para os demais formatos.

Ainda que a expressão facial do personagem possa sugerir, geralmente, esse formato de balão indica uma fala em tom normal. A partir do apêndice conseguimos identificar de qual personagem parte a frase “QUEM FOI QUE DISSE ISSO?”, neste caso, o chefe. É importante salientar que, nos quadrinhos, em geral, opta-se pela utilização de letras maiúsculas (VERGUEIRO, 2018) e que outros recursos é que são utilizados para indicar um tom de voz agressivo, por exemplo.

Quanto ao balão em que está escrito “QUE CHEFE CHATO!”, pode-se observar que é um **balão que não há apêndice**, ou seja, não se sabe quem é o locutor da frase. Segundo Ramos (2021), é um recurso pouco utilizado, mas que provoca uma ambiguidade e sugere ao leitor mais de uma possibilidade do que foi dito, criando um clima de mistério.

A seguir, apresenta-se outro balão bastante utilizado, o **balão-pensamento**, indicando, como sugere o nome, que o que está no balão é algo pensado pelo personagem e não

pronunciado. Possui um formato de nuvem – por seu contorno ondulado – já o apêndice é formado por bolhas que saem do balão e seguem para a indicação de quem está pensando.

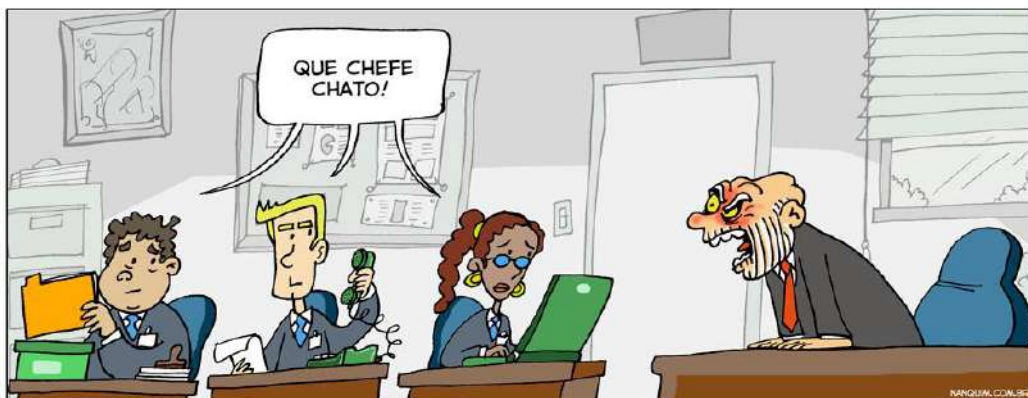
Figura 2 – Balão-pensamento



Fonte: <https://nanquim.com.br/baloes/>

Na figura 3, tem-se o que é comumente chamado de **balão-uníssmo** ou, de acordo com Vergueiro (2018), com múltiplos rabichos.

Figura 3 – Balão uníssono



Fonte: <https://nanquim.com.br/baloes/>

Nesse balão, pode-se notar que existem mais de um apêndice, que se direcionam a vários personagens, ou seja, como se eles estivessem pronunciando a mesma frase, ao mesmo tempo.

O **balão-cochicho**, figura 4, é constituído por linhas tracejadas, indica que o personagem está falando em tom baixo, sussurrando, para não ser ouvido pelos outros ou, em alguns casos, só ser ouvido por alguém específico, que está próximo.

Figura 4 – Balão-cochicho



Fonte: <https://nanquim.com.br/baloes/>

Na figura a seguir, tem-se o **balão de apêndice cortado**, levado para fora do quadrinho, indicando que o locutor é alguém que não aparece no quadrinho.

Figura 5 – Balão de apêndice cortado



Fonte: <https://nanquim.com.br/baloes/>

Observa-se que a presença do locutor fica implícita, indicando apenas que é alguém que não está presente na cena apresentada.

Os **balões que trazem o traçado em zig-zag**, que se assemelham a uma descarga elétrica – a quer seja no contorno do balão ou apenas no apêndice, assim como o que aparece na figura 6 – indicam que a voz vem de uma fonte de comunicação diferente, de algum aparelho eletrônico, como uma televisão, rádio, alto-falante, ou, como no caso abaixo, um telefone. Estes balões podem ainda sugerir uma voz mecânica, como a de um robô, a depender do contexto de utilização.

Figura 6 – Balão com traçado em zig-zag



Fonte: <https://nanquim.com.br/baloes/>

Esse formato zig-zag também pode indicar o grito de algum personagem, quando o zig-zag aparece em todo o contorno do balão, como na figura a seguir:

Figura 7 – Balão-berro



Fonte: <https://nanquim.com.br/baloes/>

Na 7ª figura, além do balão de apêndice cortado, tem-se também o **balão-berro** ou **balão de grito**, que indica a utilização de um tom de voz alto e possui um formato de explosão, com contorno em zig-zag.

Porém não é apenas o formato dos balões que podem contribuir para essa atribuição de sentido. De acordo com Vergueiro (2018), o texto verbal que está contido no balão não só transmite sua mensagem principal, mas também pode indicar algo além. A depender da letra utilizada, seu tamanho e forma, essas configurações podem alterar o significado do que é enunciado. Como pode ser observado nas duas figuras a seguir.

Figura 8 – Letra em tamanho maior e em negrito



Fonte: <https://nanquim.com.br/baloes/>

No caso acima, outro recurso utilizado para transmitir a ideia de que as palavras estão sendo pronunciadas em um tom mais alto ou com destaque é o tamanho da letra, maior que o normal, e por estar em negrito.

Figura 9 – Letra em tamanho menor



Fonte: <https://nanquim.com.br/baloes/>

A mesma alteração de significado pode ocorrer de forma contrária ao que foi visto na figura 8, como podemos ver na figura 9. Enquanto letras em tamanho maior indicam um tom mais alto, letras em tamanho menor indicam que as palavras estão sendo pronunciadas com um tom de voz mais baixo que o normal podendo estar “expressando atitude de submissão, timidez ou a busca de um ambiente confidencial” (VERGUEIRO, 2018, p. 60).

De acordo com Ramos (2021), o formato mais utilizada é a letra em sua forma tradicional, normalmente na cor preta e sem negrito, alterações que fuja disso, normalmente, criam um novo sentido ao que é expresso. Há ainda outros recursos, além dos vistos nesta

análise, que podem acrescentar significados diferentes ao enunciado principal, além das mudanças no corpo da letra – maior, menor, tremida (para indicar medo, por exemplo), na cor, no estilo (às vezes, para indicar que o locutor está falando em outro idioma). Pode haver mudanças também na forma de escrita, para indicar um discurso mais rápido, por exemplo.

São diversas as formas de representar a fala nos quadrinhos, com os recursos mais variados. Ramos (2021) cita “Le Ballon dans la Bande Dessinée”, em que o autor, Robert Benayoun cataloga 72 formas distintas de balões. Certamente, nos dias de hoje, esse número é bem maior, pois, na época em que foi feito o levantamento ainda não havia computadores. Dessa forma, pode-se pensar nas inesgotáveis possibilidades de representações gráficas que os recursos da informática proporcionaram para os quadrinistas, tanto na forma dos balões, quanto no conteúdo.

O conteúdo, outro elemento que constitui os quadrinhos, juntamente com o contorno e o apêndice, pode ser representado a partir de elementos verbais, o mais comum, mas também por elementos visuais. De acordo com Ramos (2021), é possível observar que, apesar de um elemento verbal, na modalidade escrita, o conteúdo dos balões se apoia bastante na oralidade.

Outro caso de representação da fala, que tem tido popularidade, principalmente no meio virtual, sendo importante salientar a existência, são quadrinhos que não possuem o contorno dos balões, apenas indicações da fala ou do pensamento e o conteúdo, chamado de **balão-zero**. É o caso, por exemplo, das tiras de Armandinho, famosas nas redes sociais, criação do artista Alexandre Beck, onde as indicações de falas (apêndices) dos personagens são feitas através de traços, que ligam a parte verbal aos personagens, como se pode ver a seguir:

Figura 10 – Balão-zero



Fonte: Facebook

Apesar da falta de contorno dos balões, pode-se, sem prejuízo de compreensão, interpretar a mensagem que é transmitida. Embora o contorno dos balões seja um recurso

frequente, a linguagem dos quadrinhos é aberta a criações, ela não é estática, como confirma Vergueiro (2018, p. 61), “há inúmeras outras possibilidades à disposição da criatividade de cada autor”.

2.4.2 A legenda

Segundo Vergueiro (2018), em alguns quadrinhos, há uma figura com formato retangular, colocada na parte superior do quadrinho, devendo ser lida em primeiro lugar, pois é “utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimentos ou percepções dos personagens, etc” (VERGUEIRO, 2018, p.62). Este recurso é chamado de legenda.

A legenda, de acordo com Vergueiro (2018), traz a voz onisciente do narrador da história e, de fato, é o que acontece na maior parte dos casos. No entanto, Ramos (2021) observa que, em alguns quadrinhos, há também a voz do narrador-personagem, como se pode observar na tira a seguir:

Figura 11 – Legenda (flashback)



Fonte: <https://pilealoba.tumblr.com/post/145875036943/m%C3%A3es-sabem-das-coisas>

Na figura 11, de “As incríveis aventuras de Pile” – uma série de tiras criada por Bianca Pinheiro, que acompanha a lobo-guará Pile nas suas aventuras pelo mundo – podemos notar que é a própria Pile a narradora, ela menciona o passado (flashback) para falar sobre a infância e sua relação com a mãe.

Quanto à localização da legenda, apesar de ser o mais comum, não é consenso que ela apareça apenas na parte superior dos quadrinhos. A partir de seus estudos, Ramos (2021) identifica que há exemplos em que a legenda aparece em outras disposições no quadrinho, até mesmo na parte inferior.

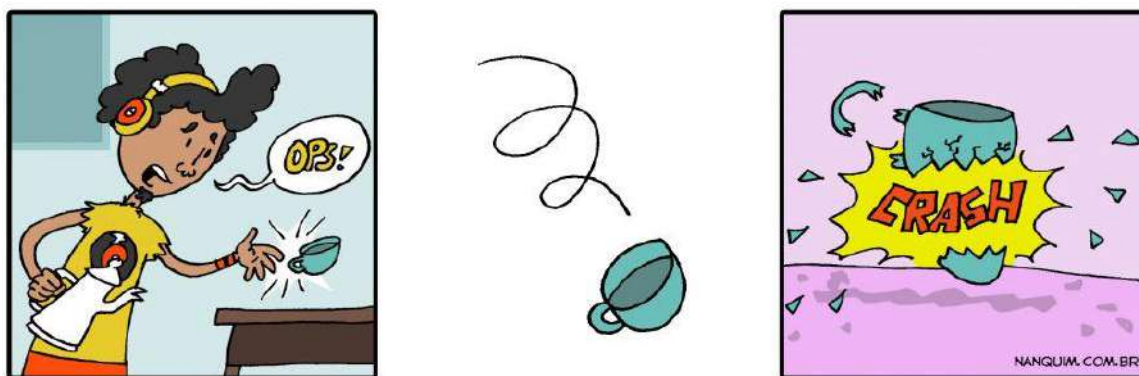
Outra forma de exploração desse recurso são as cores da legenda, que podem indicar os narradores e os personagens; a mudança de cores indica a alternância entre narradores e personagens. Ramos (2021) também cita legendas que buscam se assemelhar a narrativa utilizada nos romances, ao mesclar a fala em discurso direto dos personagens e a voz do narrador.

2.4.3 Recurso para representar o som – a onomatopeia

As onomatopeias são recursos amplamente utilizados na literatura, não sendo, dessa forma, uma característica exclusiva dos quadrinhos. Conforme Vergueiro (2018, p. 62), “as onomatopeias são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos. Elas variam de acordo com o país, e as diferentes culturas”.

Apesar de as variações que podem haver de país para país, algumas, como indica Ramos (2021), pelas frequentes repetições, acabam se consolidando à linguagem dos quadrinhos, havendo, dessa forma, em países como o Brasil, uma mescla de onomatopeias já fixadas, como muitas das norte-americanas, com as do país de origem do quadrinho, em que automaticamente o leitor consegue associá-la a sua situação sonora específica, como se pode observar na tira a seguir, retirada do site Estúdio Nanquim:

Figura 12 – Onomatopeia



Fonte: <https://nanquim.com.br/tag/efeitos-sonoros/>

Ao analisar a tira acima, além da interjeição (OPS!), outro recurso também muito utilizado nos quadrinhos, tem-se o uso da onomatopeia para indicar a quebra da xícara. Como a maioria das onomatopeias tem origem na língua inglesa, isto é, são “importadas”, como afirma Ramos (2021), pode-se observar uma tendência a utilização de verbos, como no

exemplo acima, em que “crash”, do verbo *to crash*, significa espatifar. Há alguns outros exemplos de utilização de palavras já existentes na língua para representar sons, como “smack” (para beijo), clap-clap (aplaudir), “click” (clicar, apertar), “splash” (respingo de água), “bang” (para indicar tiro, estouro) e “pow” (pancada), por exemplo.

Podemos citar outras onomatopeias como bibi/fonfom (buzina), buá (choro), buuuu (som para assustar), cof cof (tosse), dim dom (campanha tocando), fiu fiu (assovio), hahaha (risada), nhac nhac (mordida), tic toc (relógio), trim trim (telefone tocando), zzzzz (dormindo), mas é importante destacar que, além delas, os recursos gráficos (como a cor, as letras) utilizados pelos quadrinistas também são bastante importantes na construção dos significados e na ampliação ou diminuição do som que se pretende aproximadamente reproduzir.

Apesar de algumas onomatopeias já consagradas, suas representações podem variar, ficando a critério da criatividade de cada autor que, de acordo com Ramos (2021), não precisa seguir regras para seu uso e criação.

Segue mais um exemplo de tira do Espaço Nanquim,

Figura 13 – Várias representações de um som



Fonte: <https://nanquim.com.br/tag/efeitos-sonoros/>

Nessa tira, pode-se observar o som da batida em uma porta sendo representado por três formas distintas, além do tradicional “TOC-TOC”, o “TUM-TUM” e “PÁ-PÁ”, que,

foneticamente, lembram o som da batida de uma porta, ou seja, um som pode ser representado por mais de uma onomatopeia.

De acordo com Ramos,

as onomatopeias podem estar dentro ou fora dos balões, nas duas situações, o aspecto visual da letra pode indicar expressividades diferentes. Sua cor, seu tamanho, seu formato e até mesmo o prolongamento adquirem valores expressivos distintos dentro do contexto em que é produzida (RAMOS, 2021, p.81).

Na figura 12, observa-se a presença de um balão junto à onomatopeia, enquanto na figura 13 não. Dessa forma, conclui-se que “em geral, as onomatopeias são grafadas independente dos balões, em caracteres grandes, perto do local em que ocorre o som que representam” (VERGUEIRO, 2018, p.63).

2.4.4 A cena narrativa: o quadrinho/vinheta

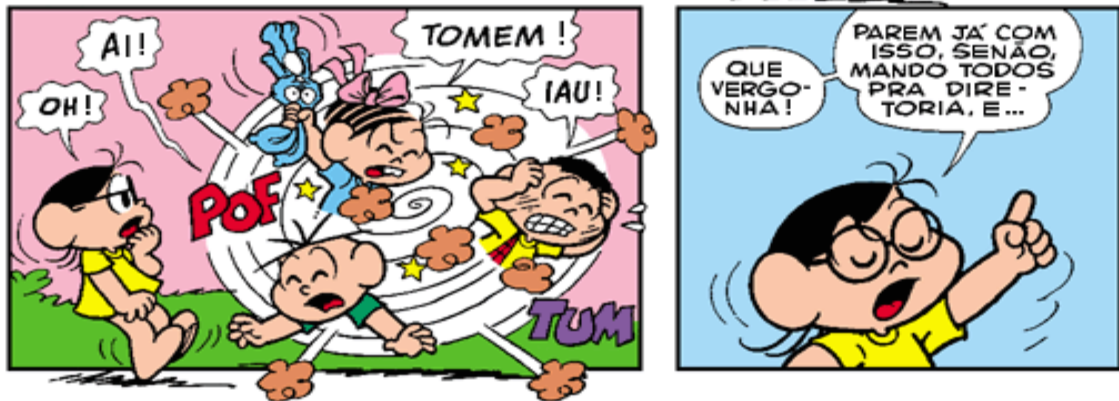
Assim como um fotógrafo, que registra o recorte de um momento, os quadrinistas também assim o fazem na constituição de um quadrinho. “Agrupam-se cenários, personagens, fragmentos do espaço e do tempo. Tudo é encapsulado dentro de um conjunto de linhas, formando um retângulo, quadrado, esfera ou outro formato” (RAMOS, 2021, p.89). Tem-se, então, o quadrinho, também chamado de vinheta.

O quadrinho ou vinheta constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento (VERGUEIRO, 2018, p. 35).

No entanto, diferente da fotografia em que há a captura de um momento estático, um instante específico, nos quadrinhos pode ocorrer a apresentação de um momento que transmite a ideia de uma ação (por meio de outros recursos como as linhas cinéticas e as metáforas visuais).

Na tira da Turma da Mônica abaixo, no primeiro quadrinho, tem-se a representação de vários momentos de uma mesma ação. Pode-se observar que Mônica bate em Cascão e Cebolinha, apesar de o coelho estar distante dos colegas, como que antecedesse a ação. A partir das interjeições e onomatopeias, além das linhas cinéticas e metáforas visuais, tem-se a impressão de que as “coelhadas” estão sendo no exato momento da cena.

Figura 14 – Ideia de movimento no quadrinho



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/escola/images/p09-04.gif>

Segundo Ramos (2021), o formato dos quadrinhos varia – como pode ser observado na figura 14 – apesar de que os quadrinhos em formatos retangulares e quadrados são os mais frequentes. Além do formato, os contornos também podem ser outros, a depender do propósito e criatividade do quadrinista, além do espaço em que a história será produzida.

O contorno mais convencional é o de linhas retas, contínuas – podendo variar de estilo, como destaca Ramos (2021). Alguns autores optam por traços mais delineados, utilizam régua, outros optam pelos contornos à mão, deixando-os mais rústicos, como é o caso da maioria das Tirinhas do Pança, uma *webcomic* produzida por Caetano Cury.

Figura 15 – Traços mais rústicos



Fonte: <https://www.teoeominimundo.com.br/tirinhas/tirinhas-do-panca/>

Nesse caso, as linhas demarcatórias mudam apenas por questões de estilo do quadrinista. No entanto, nem sempre é assim, elas podem trazer mudanças significativas, acrescentando informações, ao mesmo tempo em que separam um quadrinho do outro, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 16 – Contorno de sonho



Fonte: <http://coisasdamiroca.centerblog.net/6662-tirinha-cama-e-lugar-de-sonhar-128>

Os dois primeiros quadrinhos trazem o contorno mais tradicional, indicando que a ação que está sendo retratada transcorre no presente. Observa-se que a personagem da tirinha adormece no segundo quadrinho; enquanto no terceiro, tem-se um balão com contorno ondulado, indicando algo que aconteceu na mente da personagem, o seu reencontro com o urso de pelúcia em um sonho e não no “mundo real”.

O contorno dos quadrinhos está ligado ao tempo da narrativa, além de, como já mencionado, possuírem também uma função informativa.

Linhas contínuas, sólidas, envolvendo as imagens, indicam que a ação retratada ocorre num momento real, presente - verossímil, portanto. Imagens enquadradas por linhas pontilhadas são representativas de um acontecimento ocorrido em tempo pretérito ou podem mesmo representar sonho ou devaneio de algum personagem (nesse caso, com os mesmos objetivos, podem ser também utilizados quadrinhos com contornos ondulados, em forma de nuvem). Além disso, existe uma abundância de exemplos de histórias em que as linhas demarcatórias dos quadrinhos participaram metalinguisticamente da história, ampliando as possibilidades narrativas do meio (VERGUEIRO, 2018, p.38).

Há uma possibilidade imensa de recursos que podem ser utilizados para indicar contorno, segundo Vergueiro (2018) e Ramos (2021). Há casos em que se utilizam desenhos, como molduras, outros que se utilizam de elementos icônicos, ao invés do contorno em si e há, inclusive, alguns em que o autor opta pela não utilização das linhas demarcatórias, como pode ser visto na figura a seguir, tira da *designer* Ivana Amarante Bombana, criadora da página “Dilemas de Ivana”.

Observa-se que, apesar de não haver a separação física entre cada momento narrativo, essa opção não dificulta a leitura do quadrinho.

Figura 17 – Vinheta sem contorno



Fonte: <https://facebook.com/dilemasdaivana/>

Não há limite para a criatividade. Ainda, segundo Vergueiro (2018), “os contornos não representam uma gaiola da qual nada pode escapar. Autores que dominam a linguagem costumam, em determinados momentos-chaves extrapolar os limites dos quadrinhos” (2018, p.39), como é o caso da metatira a seguir, figura 18.

Na metatira abaixo, temos o Andarilho das Webcomics, do quadrinista paulista Fábio Coala Cavalcanti – do site mentirinhas.com.br – um personagem que passou por muitos sites de tiras de autores brasileiros, uma espécie de *crossover* – encontro de personagens de histórias diferentes, juntos em uma mesma história – dos quadrinhos digitais brasileiros.

Figura 18 – Metatira além das linhas demarcatórias



Fonte: <https://mentirinhas.com.br/mentirinhas-1045/>

Além do recurso da intertextualidade, pode-se notar a brincadeira que é feita através da metalinguagem, uma extrapolação das linhas demarcatórias, gerando uma subversão do recurso, pois, além de uma mesma ação ser dividida em dois quadrinhos, o personagem também expõe a possibilidade de ir além da linha e, inclusive, seguir para uma nova história, indo “contra as leis” que os regem.

2.4.5 Os personagens

Em narrativas de forma geral, são os personagens os responsáveis pela condução da história. Nos quadrinhos, além da própria representação gráfica dos personagens, elementos como as expressões faciais e os movimentos são de fundamental importância para a condução do leitor pela trama (RAMOS, 2021).

As histórias em quadrinho costumam ter protagonistas fixos, que são, segundo Vergueiro (2018), comumente representados com a mesma roupa.

Histórias cômicas tendem a ter personagens caricatos, histórias de aventuras costumam utilizar-se de uma representação realista dos personagens. Mas isso não é uma regra, pois muitas histórias de aventuras utilizam um desenho estilizado, com personagens caricaturais ou antropomórficos (VERGUEIRO, 2018, p.53).

A representação gráfica dos personagens vai de acordo com o estilo do quadrinista ou sua intenção, apesar de haver tendências de estilos mais voltados a determinados gêneros. De forma geral, Ramos (2021) afirma que os personagens podem ser apresentados de quatro maneiras distintas: de modo ultra ou hiper-realista, mais realista, mais estilizada ou mais caricatos.

Apresentam-se alguns exemplos que ilustram bem esses estilos de desenho, começando pelos personagens da Turma da Mônica, criados por Maurício de Sousa.

Na figura 19, tem-se uma ilustração hiper-realista da turma, feita por Felipe Massafera, em 2013, para o livro “Mônica(s)”, em comemoração aos 50 anos da criação da Mônica. Em estilo mais realista, temos a figura 20, uma imagem de Turma da Mônica Jovem, a releitura da turma da Mônica original, em estilo mangá que começou a ser publicada em 2013 e traz os personagens em suas versões adolescentes.

Figura 19 – Estilo ultra realista



Fonte: <https://www.urbe.cc/turma-da-monica-real/>

Figura 20 – Estilo realista



Fonte: Instagram
(<https://www.instagram.com/p/B8glM-Ipf2t/>)

Na figura 21, tem-se um quadrinho da HQ “Cebolinha: Recuperação” (com selo Graphic MSP, que permite a releitura de personagens criados por Maurício de Sousa), escrita e desenhada por Gustavo Borges, com personagens em estilo mais estilizado. Enquanto que na figura 22, tem-se o estilo mais caricaturável, representação mais popular das HQs Turma da Mônica de Maurício de Sousa.

Figura 21 – Mais estilizado

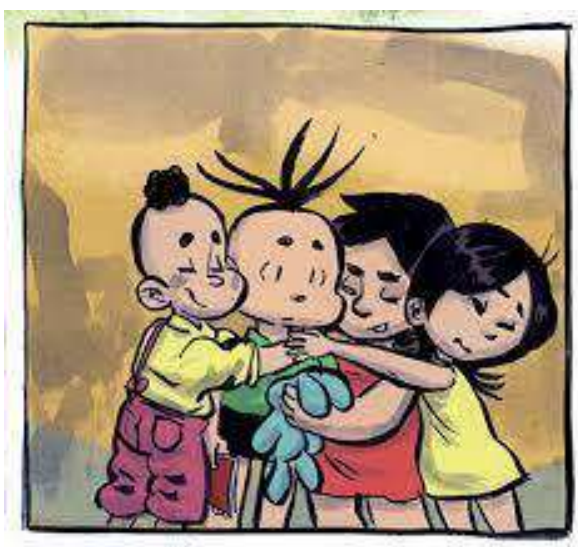


Figura 22 – Mais caricato



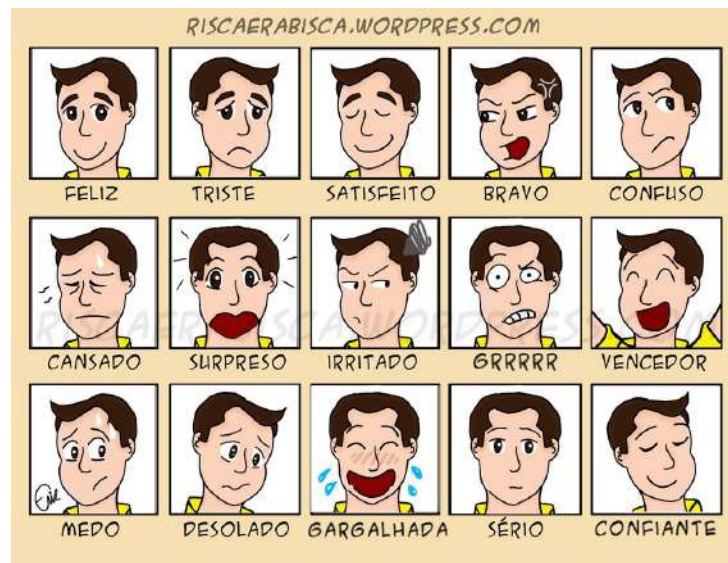
Fonte: <https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/preview-cebolinha-graphic-msp/> Fonte: Instagram

(<https://www.instagram.com/p/tvEf5vPSkK/>)

Mas não é só o estilo do desenho que é decisivo para a constituição do personagem, outros elementos como “a roupa, o cabelo, os detalhes e o formato do rosto, o tamanho do corpo, tudo é informação visual” (RAMOS, 2021, p. 123). Tanto Vergueiro (2018), quanto Ramos (2021) salientam a tendência ao estereótipo nos quadrinhos, importante no processo de composição dos personagens para facilitar a identificação do leitor a padrões de referência de personalidade compartilhados socialmente. Se por um lado são necessários para manter uma coerência com as referências do público leitor no geral, por outro, são capazes de reproduzir preconceitos e de conservar padrões.

Outro elemento que costuma ser um dos principais recursos expressivos, muitas vezes, essenciais para a compreensão do quadrinho é o rosto. A partir da figura a seguir, do ilustrador Erik Bertelli, observa-se como esse elemento é tão decisivo e como os recursos gráficos podem contribuir para dar mais expressividade e indicar sentimentos ao personagem representado.

Figura 23 – Expressões faciais



Fonte: <https://erikbertelli.wordpress.com/tag/expressoes-faciais/>

Além das expressões faciais e metáforas visuais (as quais especificaremos na próxima subseção), o corpo do personagem, seus gestos e posturas também são essenciais para a construção dos quadrinhos e precisam estar em sintonia com as expressões faciais e a trama narrativa para reforçar o sentido pretendido.

Figura 24 – Movimento indicado por partes do corpo do personagem



Fonte: Instagram (<https://www.instagram.com/p/BmPDNrbnG2X/>)

Na tirinha acima, de Herrero, são visíveis as indicações dadas pelas partes do corpo dos personagens, como o dedo do treinador apontando no primeiro quadrinho, as pernas e braços do atleta indicando que ele está correndo nos demais. Também se notam que elas estão em sintonia com as feições do personagem atleta que, no segundo, terceiro e quarto quadrinho corre em paz, enquanto que no quinto, após ter sido ameaçado, parece dar passadas mais longas, dando a impressão de correr mais rápido, além de demonstrar uma expressão facial de susto e preocupação.

Além do próprio desenho indicar ações e expressões, há também outros elementos, apresentados na subseção seguinte, que servem para dar mais expressividade aos personagens, seus movimentos, expressões e sentimentos.

2.4.6 Ação narrativa: figuras cinéticas e metáforas visuais

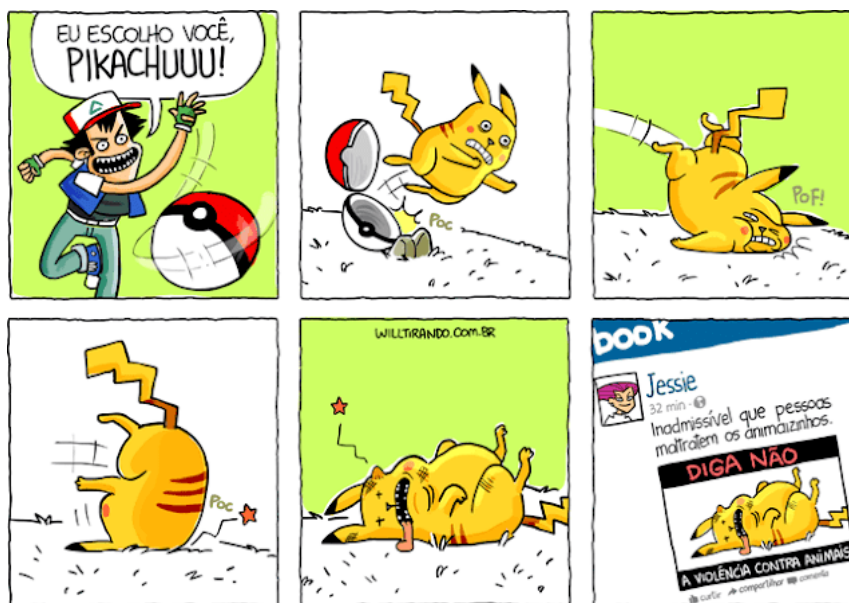
Os quadrinhos são, basicamente, compostos por figuras estáticas, fixas, sendo assim, com o passar do tempo, os quadrinistas foram desenvolvendo recursos para transmitir a ideia de movimento. Um desses recursos foram as chamadas **figuras cinéticas** (ou linhas cinéticas), capazes de criar uma série de efeitos para trazer ao leitor uma perspectiva de movimento nos quadrinhos (RAMOS, 2021).

Há diversos recursos possíveis, a depender da criatividade dos quadrinistas para indicar movimentos, no entanto,

as mais comuns são as que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre), entre outras (VERGUEIRO, 2018, p.54).

Vejam a seguir, figura 25, uma tira do quadrinista William Leite, criador do site Will Tirando, que faz uma referência a personagens da franquia Pokémon, muito popular no universo jovem. O artista brinca com o universo Pokémon, num contexto de mídias sociais.

Figura 25 – Figuras cinéticas



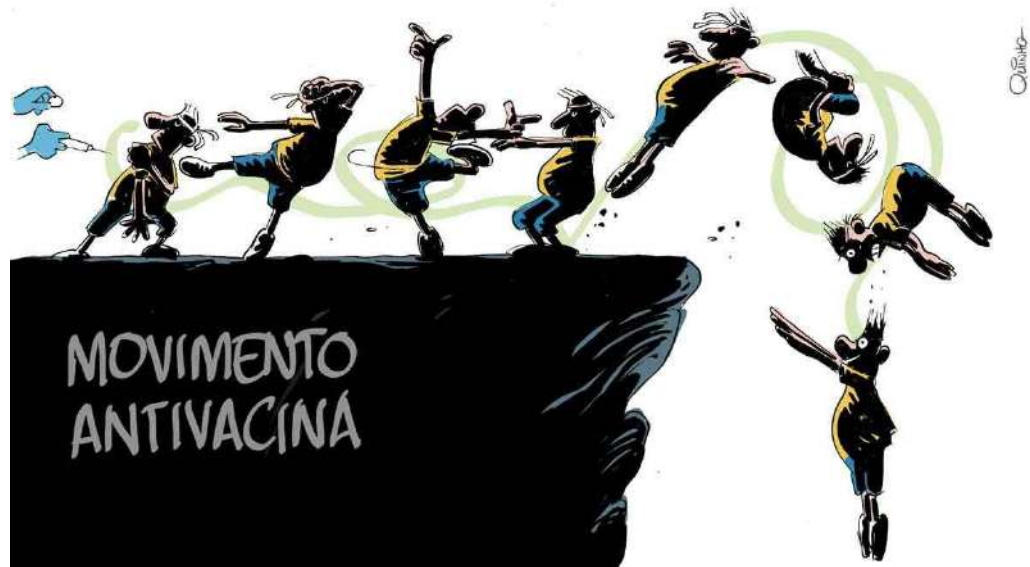
Fonte: <http://www.willtirando.com.br/pokemon-do-mundo-real/>

Nota-se uma sequência de quadrinhos que apresentam figuras cinéticas, gerando, com isso, uma ideia de movimento. No primeiro quadrinho, os traços indicam o trajeto da pokébola (o item esférico arremessado). Nos quatro próximos quadrinhos, uma sequência de ações indica a queda de Pikachu (personagem amarelo que estava dentro do item esférico), desde o impacto da pokébola na pedra (no segundo quadrinho), que o fez ser arremessado para fora, até o momento em que ele cai, aparentemente machucado, no penúltimo quadrinho. Tem-se a indicação de trajetória, impacto (no segundo e terceiro quadrinho) e movimentos mais curtos (quarto quadrinho).

Além da estratégia de indicação de movimento a partir da representação do corpo dos personagens (visto na subseção anterior) ou dos objetos em movimento e das linhas cinéticas, Ramos (2021) acrescenta ainda uma terceira estratégia, a de utilização do corpo em si e apresenta duas alternativas para esse tipo de representação.

A primeira possibilidade seria “quando o corpo de um mesmo personagem é desenhado várias vezes, de modo a sugerir diferentes etapas do movimento, como se a ação ocorresse em câmera lenta” (RAMOS, 2021, p.119). Vejamos a seguir a charge de Quinho Ravelli, pseudônimo de Marcos de Souza, em que o mesmo personagem é desenhado em uma sequência de etapas de um movimento, dando a impressão de que seu salto no precipício ocorreu em câmera lenta.

Figura 26 – Personagem desenhado várias vezes para indicar movimento



Fonte: Instagram (<https://www.instagram.com/p/CZNq95lOrC3/>)

A mesma estratégia, de desenho do corpo mais de uma vez, pode ser observada no terceiro quadrinho da tirinha de Beto Gomez a seguir:

Figura 27 – Personagem desenhado duas vezes para indicar movimento



Fonte: Instagram (<https://www.instagram.com/p/Ca4duS2gQId/>)

No entanto, diferente do exemplo da charge de Quino, nesta tirinha de Beto Gomez, há também a repetição do mesmo personagem, duas vezes, sugerindo as etapas do movimento, só que dando a impressão de que foi um movimento rápido, semelhante à impressão que se

tem quando se analisam quadrinhos em que os autores utilizam a segunda possibilidade de movimento com a utilização do corpo.

A segunda possibilidade seria “quando o contorno do corpo ou parte dele são reproduzidos mais de uma vez numa mesma sequência” (RAMOS, 2021, p.121).

Figura 28 – Repetição de parte do personagem para indicar movimento



Fonte: <https://web.archive.org/web/20090924203019/http://www.ottoeheitor.com/t173.html>

Como pode ser visto na tirinha acima, figura 28, da série de tirinhas Otto e Heitor, de Tiago Valadão, no quarto quadrinho, há a repetição, duas vezes, de parte do personagem, dando a impressão de movimento circular.

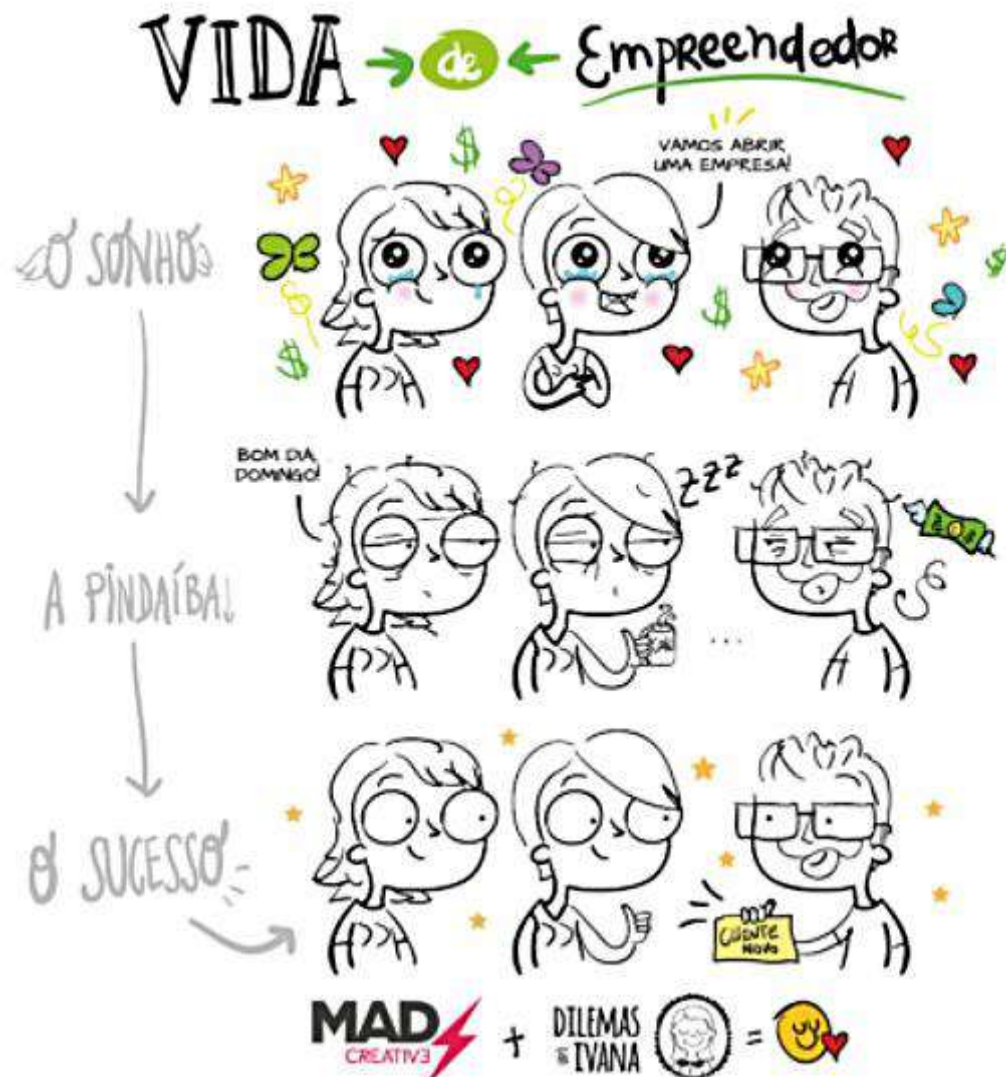
Além das figuras cinéticas, também existem, nas figuras 25 e 27 (já apresentadas), o que se chama de **metáforas visuais** – elementos que auxiliam na compreensão do estado emocional dos personagens, podendo estar dentro ou fora dos balões.

Elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, "ver estrelas", "falar cobras e lagartos", "dormir como um tronco" etc. As metáforas visuais possibilitam um rápido entendimento da ideia. Elas podem estar localizadas dentro ou fora dos balões. Como no caso das figuras cinéticas, sua variedade é infinita (VERGUEIRO, 2018, p. 54).

Na figura 25, as estrelas, nos quadrinhos quatro e cinco, constituem uma metáfora visual para reforçar a ideia de dor, vindo da expressão “ver estrelas”. Enquanto que na figura 27, as notas musicais que indicam canto ou assobio.

No entanto, é importante destacar que a utilização das metáforas visuais estão diretamente ligada ao contexto da história, pois, enquanto em algumas cenas as estrelas podem indicar dor, machucado, em outros, como a seguir, podem indicar uma perspectiva de sucesso, por exemplo.

Figura 29 – Metáforas visuais



Fonte: Facebook (<https://www.facebook.com/DilemasdaIvana/photos/pb.100044378923203.-2207520000../856991011043999/?type=3>)

Na tira de “Dilemas de Ivana”, existe uma série de metáforas visuais. No primeiro quadrinho, as metáforas parecem indicar a expectativa dos personagens com a abertura do novo negócio, conotando entusiasmo, a esperança de sucesso, transformação, dinheiro, paixão pela ideia. Já no segundo quadrinho, as metáforas visuais sugerem sono, cansaço, perda de dinheiro. No último quadrinho, as estrelas, diferentemente da figura 25, indicam sucesso.

Existe uma série de metáforas visuais que, assim como praticamente todos os recursos dos quadrinhos, dependem exclusivamente da criatividade do autor. Algumas são mais consagradas, como o uso de raios, caveiras, bombas, as ondulações e outros elementos gráficos como o arroba (@) e o jogo da velha (#) que sugerem palavrões, raiva e agressividade, além das famosas lâmpadas, que indicam que o personagem teve uma ideia.

2.4.7 O tempo nos quadrinhos

A ideia de tempo, de certa maneira, já foi abordada na seção anterior, ao falar sobre movimento do corpo dos personagens e figuras cinéticas. Todos esses mecanismos deixam implícita a ideia de tempo, de ação que acontece com uma determinada duração.

Conforme Ramos (2021), percebido pela organização dos balões e vinhetas, o tempo é um elemento fundamental nos quadrinhos. O número de vinhetas auxilia na percepção de tempo, dando a ideia de prolongamento ou de rapidez dos acontecimentos, de acordo com sua quantidade. Vejam a seguir:

Figura 30 – Menor sensação de prolongamento de tempo

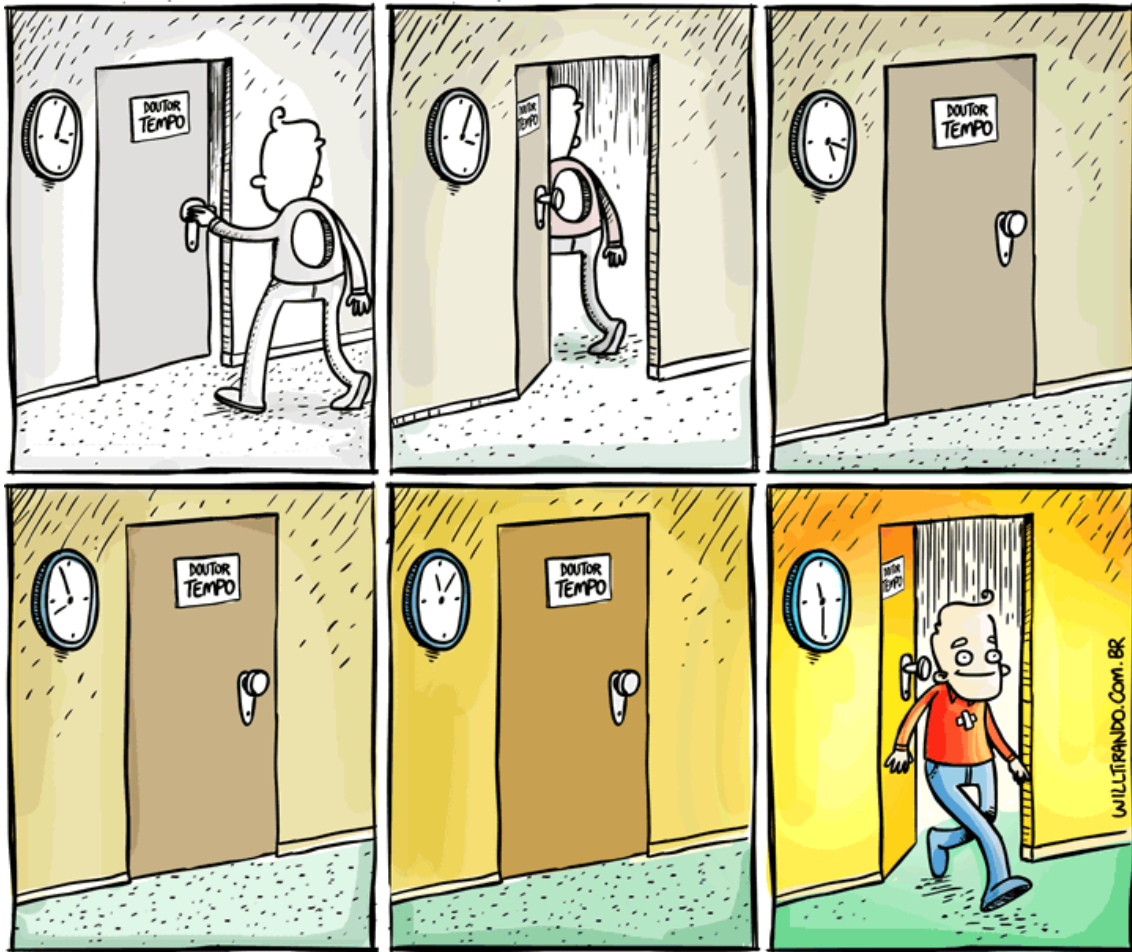


Fonte: <https://saviokzam.wordpress.com/2011/02/16/quadrinhos-do-edibar/#jp-carousel-435>

Nessa tira, que tem como personagem Edibar, observa-se um grande corte de uma cena para outra. No primeiro quadrinho, ele está no hospital, enquanto no segundo ele já está em casa seguindo as “recomendações médicas”. Esse corte faz com que a tira tenha uma quantidade menor de quadrinhos, aumentando a percepção de rapidez, além de ampliar o nível de inferência do leitor, que precisa completar o que aconteceu de uma cena para outra.

Apresenta-se, a seguir, a tira “Doutor Tempo”, do quadrinista Will Leite:

Figura 31 – Maior prolongamento de tempo



Fonte: <http://www.willtirando.com.br/doutor-tempo/>

Já nessa tira, a sensação de prolongamento é maior. Temos um personagem que entre na sala do “Doutor Tempo” com uma perfuração no peito, em seguida vem uma sequência de vinhetas para descrever a mesma ação, dando a impressão de que o tempo transcorrido na história foi longo, até que ele sai da sala, com apenas um curativo, trazendo a ideia de que o tempo cura, mesmo que demore. Além desse recurso de prolongamento do tempo, as cores também desempenham um importante recurso de significação nessa tira.

Ramos (2021) ainda apresenta outra possibilidade que indica passagem de tempo. Seria o recurso em que a figura do personagem funciona como uma espécie de âncora e que a cada quadrinho o personagem vai se tornando mais velho. A tira de Fábio Coala a seguir ilustra bem esse recurso:

Figura 32 – Personagem como âncora



Fonte: <https://mentirinhas.com.br/mentirinhas-769/>

Essa tira produz a sensação de que anos foram passando, a partir do personagem que vai se tornando, perceptivelmente a cada nova vinheta, mais velho. O cenário, o personagem e as roupas são os mesmos, no entanto, a barba e o cabelo vão crescendo e o corpo vai ficando mais curvado, sentado no mesmo sofá enquanto o “acontecimento especial” não chega.

Baseado em Cagnin (1975), Ramos (2021, p. 131) apresenta seis maneiras em que o tempo aparece nos quadrinhos, são elas:

1. A sequência de um antes e um depois:

Figura 33 – Sequência de antes e depois

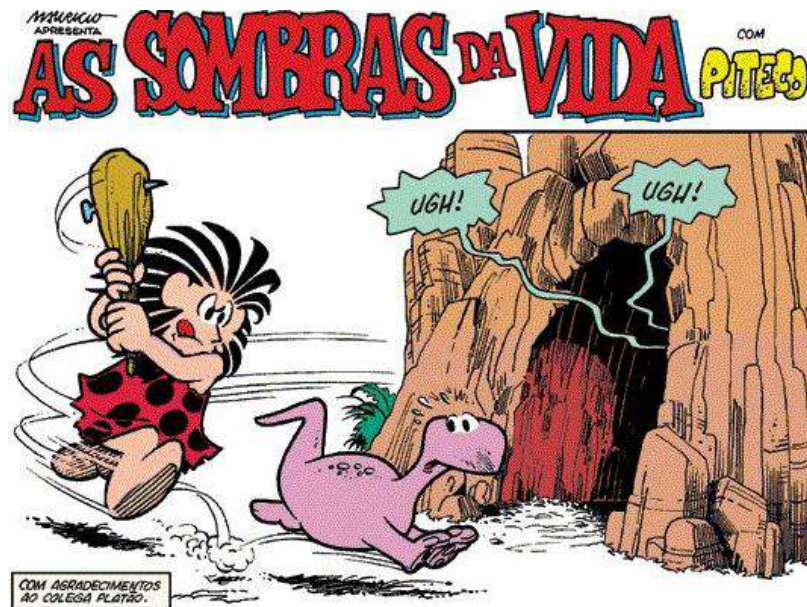


Fonte: <https://images.app.goo.gl/1f1kpBtX7AVJc1Ji8>

Pode-se notar na tira acima que, do primeiro quadrinho para o último, algo que não foi explicitado aconteceu, tendo o leitor o papel de inferir o que aconteceu pelas pistas visuais dadas pela cena a partir desse antes e depois. Sendo assim, sequências de um antes e um depois trazem, a partir da sucessão temporal, a comparação entre dois momentos distintos, separados por uma elipse (omissão de um elemento da sequência) (RAMOS, 2021).

2. A época histórica:

Figura 34 – Percepção de tempo pela época histórica



Fonte: <https://www.facebook.com/striptiras/photos/a.459374277415531/459374314082194>

A partir, principalmente, dos elementos visuais (característica dos personagens, ambientação, roupas, entre outros), o leitor pode ter a percepção de qual o momento histórico é representado no quadrinho, mesmo sem indicação de data. No caso da figura acima, Piteco, um dos personagens das HQs de Maurício de Sousa, vive no período pré-histórico, conforme a representação do cenário.

3. Astronômica

Figura 35 – Percepção de tempo astronômica



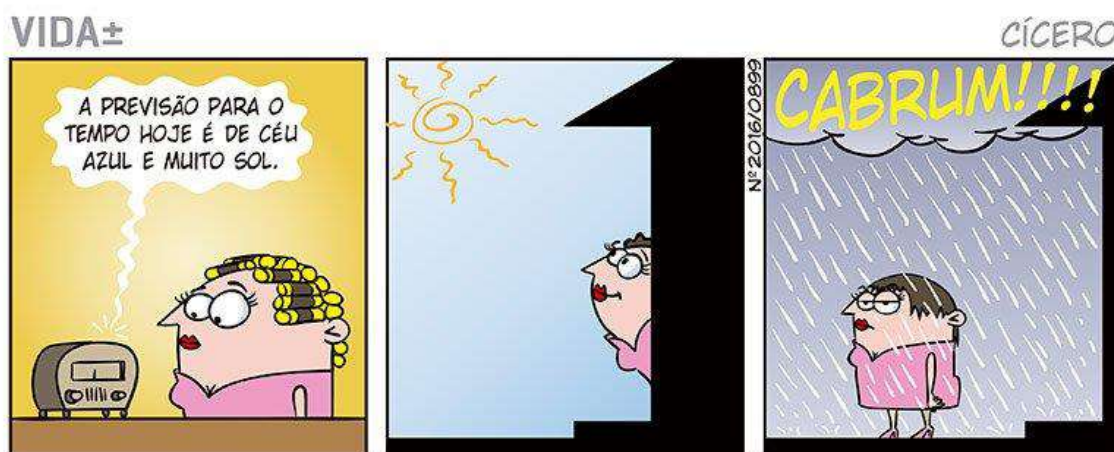
Fonte: <https://www.sapobrothers.net/sb/bomdiaboanoite.htm>

Nesse caso de representação de tempo, há a utilização de recursos para indicação do período do dia, podendo a passagem de tempo dentro da narrativa ser apresentada por elementos astronômicos, como o sol ou a lua, conforme pode ser visto na tira acima.

4. Meteorológica

A percepção de passagem de tempo é transmitida a partir do clima, segundo Ramos (2021). Pode ser constatada pelo cenário, quando se notam fatores meteorológicos modificando o ambiente ou pelas roupas dos personagens que transmitem se o tempo está quente, frio, chuvoso, entre outros. A tira a seguir ilustra bem essa percepção de passagem de tempo, a partir da mudança das condições meteorológicas, de dia ensolarado para chuvoso.

Figura 36 – Percepção de tempo meteorológica



Fonte: <https://www.metropoles.com/sai-do-serio/tirinhas/previsao-do-tempo?amp>

5. Tempo da narração

Elemento que há em todos os quadrinhos. É o tempo da representação da ação, presente enquanto cada vinheta é lida.

6. Tempo da leitura

Agrega o tempo presente – o momento em que determinado quadrinho é lido –, o passado – o que já foi lido –, e o tempo futuro – o que ainda será lido pela sequência narrativa –, todos no mesmo quadrinho, ainda que o leitor tenha contato com todas as vinhetas da página, elas seguem determinada ordem de leitura.

Ramos (2021) alerta para o fato de que nem todas as HQs possuem todos esses mecanismos para identificar o tempo transcorrido.

2.4.8 O espaço: enquadramento/planos e ângulos de visão

O enquadramento – ou plano – e as perspectivas a partir dos ângulos de visão são recursos utilizados não só pelos quadrinhos, mas por outras linguagens como a fotografia, a pintura e, principalmente, o cinema. Inclusive, a denominação dos planos e ângulos nos quadrinhos é a mesma utilizada pelo cinema.

A definição de espaço varia de quadrinho para quadrinho, a depender da proposta do quadrinista e o efeito que ele espera provocar no leitor. Ele define o tamanho e a posição dos personagens que contam a narrativa, o que nos permite ter a percepção de diferentes planos e ângulos, sendo o corpo humano, geralmente, a referência.

Os planos, de forma geral, são seis: plano geral ou panorâmico, plano total ou de conjunto, plano americano, plano médio ou aproximado, primeiro plano e plano de detalhe, pormenor ou close-up (RAMOS, 2021, p.137 – 140).

Vejam a seguir algumas vinhetas da HQ “Travessia”, de roteiro e arte de Rafha Pinheiro e cores de Mariane Gusmão. A HQ é dividida em capítulos que acompanham as aventuras de um explorador solitário vagando, inicialmente, por um deserto alienígena. A narrativa se utiliza basicamente de recursos visuais, sem balões. Para a ilustração dos planos e ângulos serão utilizados quadros dos capítulos 1, 38 e 39.

Figura 37 – Plano geral



Figura 38 – Plano total



Figura 39 – Plano médio



Fonte: <https://fliptru.com.br/comic/travessia/001>

Na figura 37, encontra-se o que se chama de **plano geral ou panorâmico**. Nesse enquadramento, é possível observar o cenário em que se desenvolve a ação, ambientando o leitor, além de trazer o personagem representado, mas sem tantos detalhes.

Menos amplo que o anterior, na figura 38, tem-se **o plano total ou de conjunto**. Nesse enquadramento, o personagem ganha mais atenção, não permitindo ver muitos detalhes do cenário, representando, basicamente, apenas o personagem de corpo inteiro e um espaço próximo ao que ele ocupa.

O **plano médio ou aproximado**, ilustrado pela figura 39, traz os personagens da cintura para cima, possibilitando que sejam visualizados mais detalhes dos rostos. De acordo com Ramos (2021) e Vergueiro (2018), esse plano é muito utilizado em diálogos, embora não esteja presente nesta narrativa que ora se analisa, mas que pode ser observado na maior parte de cenas com diálogos em outras HQs.

Vejam agora a sequência de quadrinhos a seguir:

Figura 40 – Plano americano, primeiro plano, plano de detalhe e ângulo de visão médio



Verifica-se, no primeiro quadrinho desta sequência (figura 40), o **plano americano**, que mostra o personagem dos joelhos para cima, permitindo focar em sua expressão corporal e na ação. Já no segundo quadrinho, existe o **primeiro plano**, que enquadra o rosto do personagem, permitindo ao leitor focar em sua expressão facial.

O **plano de detalhe, pormenor ou close-up**, pode ser ilustrado pelo terceiro quadrinho. Nesse enquadramento, busca-se evidenciar algum elemento em particular, geralmente, detalhes do rosto, partes do corpo humano ou um objeto, servindo para “realçar um elemento da figura que normalmente passaria despercebido ao leitor” (VERGUEIRO, 2018, p.42). Pode-se notar que nesse terceiro quadrinho o foco é nos pés do personagem, de certa forma, antecipando a ação da cena seguinte, em que ele pula de um prédio para o outro.

O último quadrinho da sequência da figura 40 traz o plano geral, possibilitando, além de conhecer o novo cenário em que a narrativa se desenrola, acompanhar a ação que se desenvolve em um espaço físico (dentro da narrativa) mais amplo. Acompanha-se essa cena como se ela ocorresse à altura dos nossos olhos, tendo, dessa forma, um **ângulo de visão médio**.

São três os tipos de ângulos de visão apresentados por Ramos (2021) e Vergueiro (2018): além do ângulo de visão médio, já apresentado, existem também o de visão inferior e de visão superior. Vejam:

Figura 41 – Ângulo de visão inferior



Fonte: <https://fliptru.com.br/comic/travessia/039>

Figura 42 – Ângulo de visão superior



Fonte: <https://fliptru.com.br/comic/travessia/038>

Na figura 41, existe um **ângulo de visão inferior**, isto é, uma visão de baixo para cima; enquanto na figura 42, um **ângulo de visão superior**, de cima para baixo.

2.4.9 Espaço e tempo: hiato/sarjeta

O hiato, também conhecido como sarjeta, é o espaço em branco existente entre um quadrinho e outro, importante recurso para a narratividade da história, pois é, em geral, a partir dele, que a trama se desenvolve, servindo de passagem de tempo entre duas ações.

Além de separar os quadrinhos, o hiato também auxilia o leitor a preencher, por meio de inferências, o que se passa depois do quadrinho lido e antes do quadrinho posterior, conectando e complementando as cenas. Esse espaço de tempo “elíptico” (RAMOS, 2021) pode indicar um recorte de tempo mais rápido, dentro da mesma sequência de ações, ou mais longo, em que solicita do leitor uma maior participação para complementar a cena, como no exemplo abaixo:

Figura 43 – O hiato



Na tira cômica de Fernando Gonsales, esse recurso foi utilizado para criar um desfecho inusitado. É possível identificar, pelas características do personagem, a referência ao deus do trovão, Thor, pelas roupas e acessórios, em especial, o martelo. No primeiro quadrinho, o personagem afirma que está sendo chamado para uma missão. Supõe-se que uma missão para um deus tão forte e poderoso seja para algo grandioso, difícil, complexo. No entanto, o leitor é surpreendido, no segundo quadrinho, quando percebe que a missão era apenas pendurar um prego na parede.

Dessa forma, o hiato, responsável pela passagem de uma cena a outra, que, nesse caso, não foi uma sequência de ações imediata, gerou no leitor uma quebra de expectativa, provocando humor. As tiras cômicas utilizam amplamente essa estratégia, como forma de produção de um desfecho inusitado.

Ramos (2021, p.148) depreende que, há um mecanismo de economia de imagens (apenas as mais significativas) e de inferência de informações, entre os quadrinhos/vinhetas. E que, independente de um corte mais longo ou mais curto entre as cenas, ainda assim haverá a sequência de um antes e depois. Muitas vezes as escolhas de corte estão diretamente ligadas aos efeitos que se pretende produzir, mas também podem estar ligadas ao gênero – tópico abordado a seguir – em que se é utilizado.

2.5 Os gêneros do hipergênero quadrinhos

Como já apresentado no início deste capítulo, esta pesquisa optou por seguir a abordagem teórica que entende quadrinhos como um hipergênero que engloba vários gêneros (RAMOS, 2021) – entendendo gêneros numa perspectiva bakhtiniana, como formas relativamente estáveis de enunciados utilizados em situações comunicativas no processo de interação (BAKHTIN, 2003) – que compartilham de elementos utilizados pela linguagem dos quadrinhos na composição de sua narrativa.

Conhecer a diversidade de gêneros que compartilham da linguagem dos quadrinhos, o que são e suas principais particularidades, colabora para uma leitura mais atenta, fundamentada e crítica, além de favorecer e apoiar a elaboração de percursos metodológicos que se utilizem dessa rica linguagem, em contexto de sala de aula.

Dessa forma, serão expostos a seguir, de forma sintética, alguns dos principais gêneros dos quadrinhos que podem auxiliar nas práticas de leitura e escrita de alunos, bem como nos processos de ensino e de aprendizagem de forma geral.

A **tira**, em específico, se mostra como um gênero com grande potencial e bastante propício para o trabalho em sala de aula, pois é muito acessível e pode ser facilmente encontradas nos mais diversos suportes: revistas, jornais, no próprio livro didático e nas redes sociais. É também um gênero que chama a atenção do público jovem, por mesclar o texto verbal ao visual, ser de rápida leitura e possuir, geralmente, um caráter humorístico.

As tiras, estruturalmente, têm um formato mais ou menos estável, porém, devido a sua disseminação nos mais diversos suportes uma série de variações tem ocorrido, o que pode gerar uma confusão ao tentar defini-las e classificá-las.

De acordo com Ramos (2017), as tiras, por terem um formato próprio que se confunde com a maneira com que são chamadas – principalmente, por, durante muito tempo terem sido publicadas e popularizadas em um suporte que, de fato, havia certas limitações, o jornal – possuem uma definição, na prática, que supera a ideia de segmento com poucos quadros apresentados em uma só faixa horizontal.

Ainda, segundo Ramos (2017), há bastante variação no modo com que as tiras se apresentam, a depender do suporte e da mídia em que ela foi publicada e circula. Principalmente nos dias atuais, com o advento da internet, os formatos têm sido ainda mais variados, não havendo um limite de números de quadrinhos que se configurem em uma tira, nem uma única disposição, havendo também tiras na vertical e diagonal, por exemplo. Sendo assim, o autor busca fazer uma sistematização e agrupa os formatos de tiras em seis categorias: as tiras tradicionais, as tiras duplas ou de dois andares, as tiras triplas ou de três andares, as tiras longas, as tiras adaptadas e as tiras experimentais.

Dentre os mais variados gêneros de tiras, as tiras cômicas são as mais populares e, por vezes, costumam ser consideradas as únicas formas de tira existentes, no entanto, há também outros gêneros de tiras (RAMOS, 2017) como:

- As tiras seriadas ou de aventura que geralmente trazem uma narrativa maior e que é dividida em capítulos. Cada capítulo corresponde a uma tira, que vai sendo criada aos poucos e só quando lida em sequência pode ser visto o resultado final;
- As tiras cômicas seriadas, que mesclam marcas tanto das tiras cômicas, representadas pelo desfecho inesperado, quando das seriadas, pela sequência narrativa que vai sendo construída a cada capítulo;
- E, por fim, as tiras livres, que fogem da regularidade das demais tiras e não seguem uma rigidez a nenhum padrão estabelecido, são produções atípicas e experimentais.

Além dos quatro principais gêneros de tiras (cômicas, seriadas, cômicas seriadas e livres), Ramos (2017) também abre uma discussão acerca de metatiras, sendo essas mais

comuns em tiras cômicas. As metatiras brincam com os recursos comuns utilizados na criação das próprias tiras e podem ser bastante proveitosas em um trabalho em sala de aula que vise refletir acerca da linguagem dos próprios quadrinhos.

Na utilização das tiras em sala de aula, é interessante que o professor tome alguns cuidados. Apesar de curtas, as tiras apresentam ricas possibilidades e informações, primeiramente é indispensável a leitura prévia do material e sua utilização para leitura, de fato, e não apenas para ilustração de conteúdo. É necessário também que o professor esteja atento se a tira é adequada para a faixa etária que esteja trabalhando e que faça a escolha de um material apropriado para a sua turma, que se enquadre à necessidade daquele contexto. Outra questão que é colocada por Ramos (2017) é a necessidade uma contextualização da tira, além da importância do professor possuir um repertório de leitura e ter familiaridade com a linguagem utilizada nos quadrinhos, que mescla uma diversidade de recursos semióticos.

Outros gêneros que são amplamente utilizados em sala de aula são as **charges**, textos humorísticos que abordam temáticas ou fatos ligados à atualidade, tendo uma relação intertextual com os noticiários, muitas vezes trazendo personalidades reais representadas de forma caricata, e o **cartum**, que apesar de muito parecido com a charge, se diferencia dela por não estar vinculado a um fato pontual, noticiado, trazendo temáticas atemporais.

As HQs mais longas, segundo Ramos (2021) são base para outros gêneros, que têm em comum uma condução narrativa mais longa e detalhada, por serem veiculados em suportes que permitem isso, como as **revistas em quadrinho**, **os álbuns** (edições parecidas com livros), **os almanaques** (publicações especiais lançadas ocasionalmente). A variedade desses gêneros está ligada a muitos fatores, porém, há certa tendência a esses gêneros serem rotulados pela temática abordada na história, “super-heróis, terror, infantil, detetive, faroeste, ficção científica, aventura, biografia, humor, mangá (nome dado ao quadrinho japonês[...])” (RAMOS, 2021, p.29-30). Ramos (2021) afirma que certamente há muitos temas e outros surgirão, o que pode originar novos gêneros autônomos e/ou popularizar outros, publicados em suportes, formatos e intenções distintas.

A expansão da cultura japonesa pelo ocidente, por exemplo, popularizou os **mangás** no Brasil, um gênero de estilo próprio, muito popular no Japão, que através dos traços traz bastante expressividade para os desenhos. A leitura do mangá, diferente da ocidental, é feita da direita para a esquerda e de cima para baixo, além disso, o início da leitura deve ser pelo final do mangá, isto é, de trás para frente. Conforme Barbosa “os mangás se dividem [em

gêneros] por sexo, faixa etária e gostos pessoais. Cada um desses gêneros¹ recebeu uma denominação diferente” (BARBOSA, 2020, p. 110), sua diversidade pode facilitar o aproveitamento e adequação desse gênero no contexto de sala de aula.

Geralmente já presentes no contexto escolar, as **adaptações** são obras que buscam representar outra obra já existente, no caso da **literatura em quadrinhos**, obras literárias que foram adaptadas para a linguagem dos quadrinhos e que, segundo Vergueiro (2020) e Zeni (2020) é até uma tradição na indústria editorial. No trabalho com essas obras, é importante salientar que HQs e literatura utilizam linguagem e são tipos de arte diferentes. Cada uma tem suas particularidades e características, o que não as torna inferiores ou superiores umas das outras, apenas diferentes. Zeni (2020) sugere um trabalho comparativo com as obras, tendo em vista que as adaptações trazem apenas uma única leitura da obra original e não a única leitura possível (ZENI, 2020). Um trabalho comparativo pode provocar reflexões interessantes, evidenciando as linguagens com que os textos são construídos e seus diferentes mecanismos de significação.

Há também as **biografias em quadrinhos**, que tratam da vida de personalidades que marcaram a história. Segundo Mendonça (2020), elas são marcadas pela representação de fatos importantes e de elementos que evidenciam o contexto histórico e social da época. O autor salienta que “as possibilidades vão além do aprendizado dos aspectos da vida do biografado, que, por si só, já é uma questão importante” (MENDONÇA, 2020, p.46). Ele também recomenda propostas de trabalho interdisciplinar, que possibilitam uma percepção mais ampla da história.

Com a democratização e popularização da internet, outros gêneros surgiram e podem ser facilmente trabalhados em sala de aula, como é o caso das **webcomics**, que são HQs veiculadas exclusivamente pela internet e os **fanzines**, um tipo de publicação não oficial, pois são elaboradas por fãs e admiradores de determinado tema, para fãs. O termo vem da contração das palavras inglesas *fanatic* e *magazine*, que pode ser traduzido como revista de fã, são muito populares, principalmente no mundo das HQs.

Além de costumar despertar muito interesse nos jovens, as HQs trazem muitas contribuições para a educação, por trazerem diversos aspectos da vida real, conversam com muitas temáticas cotidianas que podem ser amplamente exploradas na sala de aula, inclusive numa perspectiva transdisciplinar.

¹ O autor, neste caso, entende gênero como o estilo do mangá dedicado a cada temática/público. Exemplo: gênero *kodomo*, dedicado ao público infantil; gênero *shoujo*, direcionado ao público infantojuvenil feminino.

Outra vantagem em sua utilização é o fato de ser uma mídia fácil de ser encontrada – principalmente nos meios digitais, atualmente – apesar de, infelizmente, ainda não estarem muito presentes nas bibliotecas das nossas escolas públicas. O custo das HQ costuma ser mais acessível e, inclusive, elas podem ser produzidas pelos próprios alunos, podendo, dessa forma, ser também porta de entrada para o mundo da leitura e da escrita, inclusive, de outros gêneros textuais.

3 METODOLOGIA

A metodologia é uma das etapas mais importantes da pesquisa, já que diz respeito ao percurso teórico-metodológico que orientará a investigação, definindo, assim, as concepções que dão suporte à ação do pesquisador em seu contato com a realidade que busca conhecer e analisar.

Sendo assim, este capítulo apresenta o traçado metodológico que foi adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como principal objetivo a promoção de estratégias que contribuam para o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos de uma turma de 8º ano de uma escola da Rede Pública do Estado de Alagoas, localizada no município de Maceió, no bairro de Jacarecica, através de um trabalho voltado à utilização de HQs, numa perspectiva de multiletramentos.

Esta seção está organizada em cinco tópicos assim distribuídos: 3.1 Quanto à tipologia da pesquisa; 3.2 Quanto à contextualização do campo da pesquisa; 3.3 Quanto aos participantes da pesquisa; 3.4 Quanto à coleta de dados e aos instrumentos e, por fim, 3.5 Quanto à análise e interpretação dos dados.

3.1 Quanto à tipologia da pesquisa

As orientações metodológicas que foram adotadas nesta pesquisa corresponderam aos procedimentos adotados em uma pesquisa de natureza qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986), aplicada, de cunho etnográfico. A utilização desse tipo, na prática escolar cotidiana, caracteriza-se por um contato direto do pesquisador com a situação a ser pesquisada, reconstruindo, assim, através de suas técnicas, as experiências que permeiam a prática de sala de aula (ANDRÉ, 2004).

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, escrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2009, p. 34).

A partir da observação participante, característica bem marcante da pesquisa do tipo etnográfica, houve uma prática interventiva de trabalho, realizada pela professora-pesquisadora, configurando também, dessa forma, uma pesquisa-ação, pois a pesquisadora e

os participantes buscaram produzir conhecimentos de uso mais efetivo, de maneira cooperativa, promovendo, assim, ações e transformações de situações dentro da própria escola. Essa prática, no meio educacional, funciona como uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2015, p. 446).

Ainda, conforme Tripp (2015, p.454),

a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo [...] aprendemos melhor com a experiência, mas não podemos fazê-lo se não vivenciamos as consequências de muitas de nossas decisões mais importantes nem podemos nos introduzir nas experiências dos que o fazem.

Além de a temática escolhida ter relação direta com a preferência dos alunos, buscou-se inseri-los no processo, de modo que eles se sentissem envolvidos e pudessem ter uma participação mais engajada.

A prática interventiva foi baseada em uma sequência didática (SD) nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – com adaptações – que prevê a apresentação inicial da situação, seguida por uma produção de texto inicial que auxiliará no encaminhamento para o direcionamento dos módulos, a aplicação dos módulos de atividades diversificadas e, por fim, uma produção final.

3.2 Quanto à contextualização do campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino de Alagoas, em Maceió, mais especificamente no bairro de Jacarecica, que atende alunos que moram em bairros e povoados localizados no litoral norte de Maceió. Essa instituição funciona nos turnos matutino e vespertino e atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. No ano letivo de 2022, possuía, aproximadamente, 380 alunos matriculados, distribuídos em dez turmas. Três turmas de 6º ano e duas turmas de 8º ano no período matutino, além de três turmas de 7º ano e duas de 9º, no vespertino.

Em relação à estrutura física, a escola é considerada de pequeno porte, pois dispõe de apenas cinco salas de aula. Pela grande quantidade de alunos, entre 35 e 42, por turma, o espaço parece muito reduzido. Além do espaço reduzido, apesar de instalados, os aparelhos de ar-condicionado não funcionam há três anos. Foram instalados ventiladores nas salas, no

entanto, em alguns momentos precisam ficar desligados pelo barulho que fazem e, especificamente, na sala de aula em que a pesquisa foi realizada, no período em que ocorreu a SD, eles estavam quebrados. Pela escola estar localizada em uma região de muito calor, essas situações acabam interferindo e dificultando muito o bom andamento das aulas.

Quanto aos espaços físicos, além das cinco salas, a escola dispõe de três banheiros, um para funcionários e dois para alunos e alunas. Também há uma secretaria, uma sala para a diretoria, um almoxarifado conjugado à sala dos professores, uma despensa e a cozinha, que tem abertura para o pátio, onde o lanche é servido. A escola não possui quadra esportiva, apenas um pátio. Há uma sala de informática com 19 computadores, no entanto, devido à maresia e à falta de manutenção, muitos estão sem funcionar. Apesar disso, os alunos possuem acesso à internet wi-fi no pátio.

A escola possui uma minibiblioteca, muito pequena, com algumas estantes com livros e uma mesa com poucas cadeiras, mas que não são utilizadas, pois ocupam um espaço que impossibilita a movimentação das pessoas dentro da sala, quando utilizadas. Possui um bom acervo de livros, no entanto, desde o retorno às aulas presenciais, pós-pandemia, ela está fechada para reparos e organização, cabendo aos professores, separar os livros e levá-los a sala de aula, quando pretendem trabalhá-los.

A maior parte dos alunos da escola utiliza o transporte escolar, pois são moradores de bairros e povoados circunvizinhos, como Pescaria, Ipioca, Riacho Doce e Guaxuma, por exemplo. São poucos os alunos que moram próximos à escola, em Jacarecica ou na Vila Emater. É importante destacar que há também uma grande parcela desses alunos que apresentam um contexto de vulnerabilidade social.

A seguir, uma apresentação mais minuciosa dos participantes da pesquisa, alunos da turma que participaram da pesquisa e da professora-pesquisadora.

3.3 Quanto aos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Professora Ana Coelho Palmeira. Especificamente, a turma 8M01- (8º ano A) de 2022, composta por 41 alunos, com idade entre 12 e 15 anos. Era uma turma bastante heterogênea, em que os alunos apresentavam características comportamentais, de estilo, de linguagem e socioeconômicas bem distintas. Enquanto alguns alunos estavam imersos na cultura digital, outros sequer possuíam acesso à internet.

Era uma turma que costumava ser participativa nas aulas, apesar de apresentarem certa resistência à realização de atividades de leitura individual e, principalmente, produção escrita, propostas em sala de aula. Foi possível identificar que uma parcela significativa dos alunos dessa turma apresentavam níveis de aprendizagem característicos de alunos de anos anteriores do Ensino Fundamental II, provável reflexo da pandemia.

Esses alunos, em sua grande maioria, chegaram à escola em que a pesquisa foi realizada em 2020, oriundos de outras escolas, após conclusão do 5º ano. Coursaram aproximadamente um mês de aula presencial, até que as aulas precisaram ser suspensas em razão da pandemia de Covid. Até o final de 2020, os alunos tiveram contato com a escola através de roteiros de estudo quinzenais por disciplinas – que se tornaram, em sua grande maioria, questionários, devido à dificuldade dos alunos com o gênero – enviados via *whatsapp*, mas que também eram disponibilizados na escola em suas versões impressas. Apesar desses meios, uma significativa parcela dos alunos não apresentava as devolutivas dos roteiros. Independente de participação efetiva ou não em 2020, esses alunos foram promovidos ao 7º ano.

Em 2021, além dos roteiros de estudo, também foram promovidas aulas remotas semanais, buscando uma aproximação maior com os alunos. Os roteiros de estudo eram descritos, explicados e discutido nas aulas, via *meet*. Apesar de uma aproximação com um maior número de alunos, pela participação nas aulas online, as interações e devolutivas de atividade permaneciam pouco significativas. Houve algumas tentativas de utilização do Google Sala de Aula, mas sem sucesso, pois as devolutivas por fotos, via *whatsapp*, permaneceu sendo o meio de devolutiva mais utilizado, apesar da baixa participação.

A turma era acompanhada pela professora-pesquisadora desde o ano letivo de 2021, quando estavam no 7º ano. O contato se deu, inicialmente, de modo remoto, até que, em agosto de 2021, as aulas retornaram ao presencial. Na primeira semana de aula presencial, a professora aplicou um questionário de caracterização, sob o argumento de conhecer melhor os alunos e auxiliá-la na elaboração do planejamento. Prática adotada pela professora-pesquisadora a cada contato com uma nova turma.

A partir do questionário de sondagem – além de ter sido uma avaliação diagnóstica, onde foi constatada uma discrepância entre os níveis de aprendizagem dos alunos – a professora teve a possibilidade de conhecer um pouco mais os alunos a partir de seus gostos, interesses e aptidões. As questões giravam em torno das preferências (que assuntos gostavam de conversar, que estilo de músicas e filmes apreciavam, o que gostavam de ler, qual matéria mais gostava e menos gostava, dentre outras), desejos (como gostariam que fossem as aulas, o

que modificaria na escola) e rotina dos alunos (o que faziam no dia-a-dia, se trabalhavam, se utilizavam internet, o que gostavam de fazer nas horas vagas, etc), solicitando que eles justificassem.

Quanto às preferências de leitura, uma considerável parcela dos alunos citou as HQs como favorita. No entanto, a partir das observações de aulas, no contato com a turma, a professora-pesquisadora observou que, enquanto alguns tinham, de fato, certa familiaridade com o hipergênero, outros não avançavam para além da decodificação (o que já faziam com alguma dificuldade de forma geral, não apenas com quadrinhos).

Além dos alunos, por se tratar de uma pesquisa-ação, coloquei-me também como sujeito da pesquisa, tendo em vista que minhas práticas como professora serviram como subsídio para análise e reflexão, visando o aprimoramento de minha prática docente.

Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas em 2018, atuo como docente desde 2019, ano em que fui nomeada como professora da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, após aprovação em concurso público. Antes disso havia tido experiência com sala de aula, como professora, apenas como bolsista do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), de forma supervisionada, entre os anos de 2014 a 2017, e nas disciplinas de estágio da graduação.

3.4 Quanto à coleta de dados e seus instrumentos

A pesquisa foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Alagoas – CEP/UFAL, com CAAE nº 57810722.8.0000.5013. O início da coleta de dados estava previsto para julho de 2022, início do terceiro bimestre, após o recesso escolar. No entanto, houve uma alteração no calendário letivo da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, que fez com que o segundo bimestre fosse interrompido pelo recesso escolar. Retornado em seguida, após o recesso, houve uma semana de recapitulação dos conteúdos trabalhados, a semana de avaliação, recuperação, e, só então, o terceiro bimestre foi iniciado.

A professora-pesquisadora dispunha de 6 horas/a semanais (três encontros, cada um correspondente à 2h/a) com a turma, dessas seis, quatro eram aulas de Língua Portuguesa e duas aulas de OLPT (Oficina de Leitura e Produção de Texto). O planejamento inicial da SD foi elaborado pensando na utilização das seis aulas, onde, prioritariamente, os módulos seriam trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa e nas aulas de OLPT os momentos de leitura individuais (gibiteca), seguidos da socialização. No entanto, foi orientado que, a partir do mês

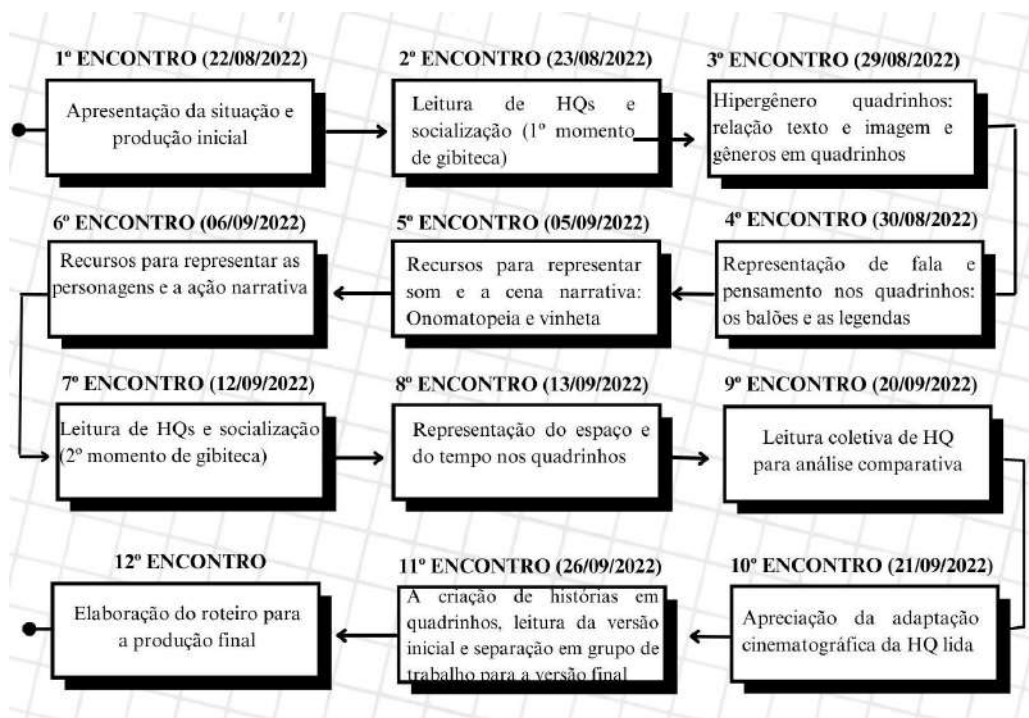
de agosto, as aulas de OLPT se destinassem a utilização de um material que a escola recebeu no início do próprio mês de agosto, que visava a recomposição das aprendizagens dos alunos.

A proposta do material era o desenvolvimento da competência leitora, a partir de um trabalho com lições que giravam em torno de gêneros textuais diversos e traziam exercícios e simulados. O material trazia vinte lições que deveriam ser trabalhadas até o final do ano. A cada cinco lições havia um simulado, com data estipuladas para a aplicação e lançamento das respostas dos alunos na plataforma do programa. Ou seja, as aulas de OLPT precisaram sair do planejamento da sequência didática.

Além disso, também houve a orientação de se trabalhar com a temática “Democracia e Direitos Humanos nos 200 anos da Independência do Brasil”, durante as aulas do mês de setembro, pois os alunos participariam de uma Olimpíada de Conhecimento promovida pela escola no final do mês.

Logo, o planejamento precisou ser revisto e, a sequência didática que, a princípio, contava com 16 encontros, foi reelaborada e condensada. Desse modo, a sequência didática foi realizada em 12 encontros, cada encontro planejado para 2/a, que foram realizados no decorrer dos meses de agosto e setembro do ano letivo de 2022:

Figura 44 – Encontros da sequência didática



Fonte: Elaboração própria.

Com base nas orientações metodológicas adotadas, o *corpus* de análise da pesquisa consistiu na utilização de:

1. Diário reflexivo da pesquisadora, anotações, com descrição e reflexões, acerca das atividades propostas durante a pesquisa, além dos registros de conversas informais com os alunos e com membros da comunidade escolar;
2. Planos de aula elaborados;
3. Registros das práticas de escrita utilizadas no contexto das atividades propostas na sala de aula, como nos momentos de socialização das leituras das HQs;
4. Registros fotográficos e em áudio das discussões relativas às atividades propostas, que foram utilizados exclusivamente para auxiliar na elaboração dos diários reflexivos e na análise dos dados;
5. Produções textuais dos estudantes (produção inicial, reelaboração da versão inicial – utilizada como roteiro para a versão final – e produção final).

É importante destacar que, para minimizar os riscos da pesquisa e evitar qualquer situação que cause constrangimento ou desconforto, a identidade dos participantes da pesquisa foi mantida em sigilo, conforme estabelecido no projeto de pesquisa submetido ao CEP/UFAL. Para isso, os alunos foram identificados por codinomes, escolhidos, em sua maioria, pelos próprios alunos, com base em nomes de personagens do universo dos quadrinhos.

3.5 Quanto à análise e interpretação dos dados

Após a coleta do *corpus*, os dados coletados foram correlacionados, analisados e confrontados, para se verificar em que medida os encaminhamentos metodológicos adotados, a partir da utilização dos quadrinhos, puderam contribuir para as práticas de leitura e de escrita dos alunos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, com foco no processo e nas estratégias metodológicas, na análise do *corpus*, foi verificado se houve, entre a produção inicial e final, o desenvolvimento dos estudantes, no que diz respeito à escrita do hipergênero quadrinhos, à luz das categorias apresentadas por Ramos (2019).

Além disso, também foram consideradas as contribuições dos alunos e suas colocações durante as aulas, no que tange a compreensão acerca da linguagem dos quadrinhos, tendo em vista que essas atividades – tanto de promoção de leitura de HQs, análise comparativa, quanto a sequência didática de intervenção – visavam contribuir com a relação de ensino e aprendizagem e estimular a participação dos alunos nas práticas de leitura e escrita de gênero multimodais.

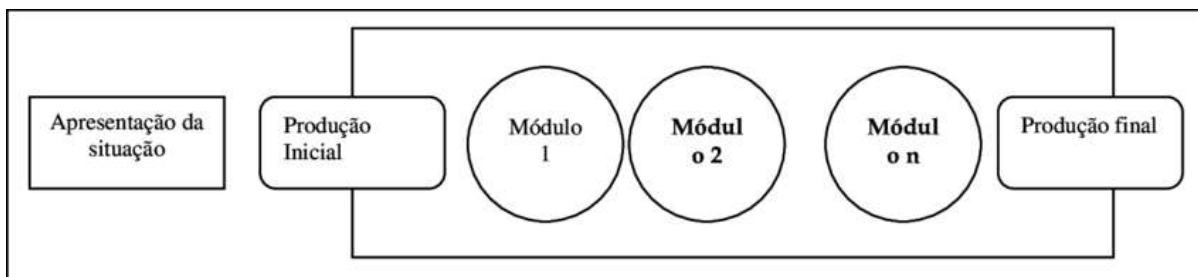
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ANÁLISE DOS DADOS

A fim de melhorar as habilidades de leitura e de produção textual dos alunos, o projeto de intervenção pedagógica foi organizado por meio de uma Sequência Didática (SD), elaborado nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o trabalho com o hipergênero quadrinhos como ponto de partida para a realização de atividades de leitura e produção de textos.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, uma SD é “um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou textual” (2004, p.82). A utilização de tal estratégia tem a finalidade de contribuir para um melhor domínio dos alunos dessa prática de linguagem, além de auxiliar numa percepção mais crítica e consciente dos recursos utilizados nos quadrinhos.

A SD aplicada nesta pesquisa foi desenvolvida a partir das quatro etapas principais sistematizadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – apresentação da situação, produção inicial, aplicação dos módulos e produção final – conforme a figura a seguir:

Figura 45 – Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.83)

O momento da apresentação da situação busca expor a proposta de trabalho aos alunos, o que será feito, como, a quem se destina, que forma assumirá e quem participará da produção. É também o momento de prepará-los para a produção inicial.

A produção inicial é a primeira tentativa de produção dos alunos do gênero que será trabalhado. É um momento de grande importância, pois é a partir dessas produções iniciais dos alunos que o professor definirá melhor o que precisa ser trabalhado, buscando formas de intervir na busca de um melhor caminho, refinando a sequência e adaptando-a.

Os módulos trazem pontos específicos que precisam ser trabalhados para uma melhor compreensão do gênero que será abordado, baseado no que foi observado nas produções

iniciais dos alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) salientam a importância de diversificar as atividades propostas nessa etapa, a cada módulo, “dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.89).

Uma das essências da sequência didática, segundo os autores, está em sua modularidade, a ideia de processo “numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivistas que visam adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.93).

Para finalizar a SD, tem-se a produção final, momento em que os alunos têm a possibilidade de pôr em prática o que desenvolveram nos módulos de forma separada e, a partir disso, avaliarem seus próprios processos de aprendizagem e seus progressos.

Pode-se destacar que o processo reflexivo permeou toda a prática, em consonância com a proposta de pesquisa-ação que prevê a reflexão como elemento fundamental. É sob essa perspectiva que Tripp (2005) entende a metodologia interventiva, como podemos perceber nas palavras do autor, o processo de reflexão é contínuo,

deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. Isso se perde quando o processo é reduzido a “planeje, faça, reflita”, como acontece muitas vezes em educação (TRIPP, 2005, p.454, grifo do autor).

A SD adaptada desenvolvida foi dividida em 12 encontros/dias de aula, cada encontro correspondeu à 2h/a, com exceção do 10º encontro, que houve, aproximadamente, 3h/a, e do 12º encontro, que, por causa de situações externas, houve, praticamente, apenas 1h/a (conforme diários reflexivos no apêndice A).

É relevante destacar que a proposta inicial contava com 16 encontros, no entanto, por demandas da escola, a sequência foi condensada para 12 encontros. Foi necessária uma série de replanejamentos, tanto por demandas externas, quanto pelo fato de não ser uma proposta fechada, pois foi sendo melhor delineada durante o processo, principalmente após análise das produções iniciais dos estudantes, onde os objetivos de aprendizado foram delimitados, baseados nas capacidades reais dos estudantes.

Além do primeiro encontro, correspondente a primeira e segunda etapa da SD, apresentação da situação, seguida pela produção inicial que foi uma retextualização coletiva

da turma – descrita na subseção seguinte –, realizaram-se seis módulos, intercalados por dois encontros para momentos de promoção de leitura de revistas em quadrinho (gibiteca) – leitura individual, seguida de sua socialização – e um momento de análise comparativa dividido em dois encontros: leitura coletiva de uma HQ, e apreciação de sua adaptação para o cinema (uma demanda da turma, em discutir as diferentes linguagens envolvidas ao mundo dos personagens de quadrinhos).

O primeiro módulo diz respeito a aspectos mais amplos, a relação verbo-visual e os gêneros que compõem o hipergênero quadrinhos; seguido por quatro módulos que buscam aprofundar os principais elementos dos quadrinhos, baseados em reflexões de Ramos (2019). E, por fim, o último módulo que visou trazer reflexão e conhecimento acerca da produção de HQs, além promover a análise coletiva da produção inicial realizada, visando a preparação para a produção final.

A quarta etapa, 12º encontro, culminou com a organização para produção final, que visou a reelaboração coletiva da produção inicial, que serviu como roteiro para a produção final de uma história em quadrinho, uma única produção, uma HQ colaborativa, elaborada por um único aluno, mas com contribuições da turma como um todo, a ser disponibilizada na biblioteca da escola.

Traremos a seguir, de forma mais detalhada, o desenvolvimento, na prática, de cada encontro. Inicialmente, serão apresentados os momentos correspondentes às quatro principais etapas do modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – 1º (apresentação e produção inicial), 3º, 4º, 5º, 6º, 8º, 11º (módulos), 12º (produção final) encontros – e, em seguida, os momentos de gibiteca em sala de aula (2º e 7º encontro), seguido da proposta de análise comparativa (9º e 10º encontro).

4.1 Apresentação da situação e produção inicial

Este primeiro encontro da SD (aula 1), abarcou duas etapas da SD: a apresentação da situação e a produção inicial, o que correspondeu a 2h/a. A seguir, são apresentados os recursos utilizados e as etapas de desenvolvimento do planejamento.

AULA 1 – Apresentação da situação e produção inicial

Recursos utilizados:

- Datashow;

- Cópias do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE);
- Cópias da letra da canção “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana;
- Caixa de som para audição da canção e do vídeo;
- Arquivo com a canção “Eduardo e Mônica”;
- Arquivo com o vídeo da campanha publicitária da Vivo de 2011, adaptação de “Eduardo e Mônica”;
- Impressão com contorno de quadrinhos, para a produção inicial.

Planejamento do desenvolvimento da etapa:

1. Ler o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e explicar a proposta de trabalho;
2. Entregar aos alunos cópias da canção “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana e recapitular o cordel “A peleja do Cérebro com o Coração” de Marcus Lucena (Retomada da temática “razão x emoção”, “cérebro x coração” trabalhada em aula anterior);
3. Atentar para o fato de que uma mesma temática pode ser abordada a partir de diferentes pontos de vista e gêneros textuais;
4. Escutar a canção;
5. Observar que a narração é um tipo textual presente em diferentes gêneros (relembrar o conceito de gênero textual, se preciso);
6. Analisar a canção “Eduardo e Mônica” (coletivamente);
7. Solicitar que pesquisem nos celulares algum termo ou palavra que não conheçam, durante a discussão coletiva acerca da canção;
8. Apresentar e assistir ao vídeo da campanha publicitária da Vivo com a canção “Eduardo e Mônica”;
9. Refletir sobre o vídeo, as semelhanças e diferenças entre a canção e sua adaptação;
10. Observar a multimodalidade nos gêneros analisados;
11. Atentar para elementos próprios de cada linguagem;
12. Propor a retextualização da canção em HQ (produção inicial), solicitar que cada aluno retextualize um trecho da canção “Eduardo e Mônica”.

A critério de sistematização, a aula foi dividida em dois momentos, melhor delineados a seguir.

4.1.1 Apresentação da situação

O objetivo desta primeira parte da aula foi a apresentação da proposta de trabalho para os alunos. Para isso, foi planejada, inicialmente, a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Nele, de forma clara e objetiva, foi explicada a proposta de trabalho, que não era tão diferente das atividades que os alunos já estavam acostumados em aula. A proposta foi entregar-lhes o TALE, expor o projeto de trabalho com o hipergênero quadrinhos, a proposta de produção final de uma HQ a ser disponibilizada na biblioteca da escola e abrir para o esclarecimento de dúvidas.

Antes de partir para produção inicial, que encaminharia às próximas etapas, houve uma retomada da temática de um texto já trabalhado com os alunos, o cordel “A peleja do Cérebro com o Coração” de Marcus Lucena, que serviu de ligação para a proposta de produção da versão inicial da HQ, por trazer como teor a relação entre razão e emoção, que também perpassa a canção “Eduardo e Mônica”, da banda brasileira de rock nacional Legião Urbana.

Após escuta, foi proposta a análise interpretativa da canção, momento fundamental, principalmente porque, posteriormente, eles retextualizariam-na. Como parte do planejamento, foi pensado em solicitar que os alunos pesquisassem no celular, durante a análise, termos, expressões e nomes próprios que eles não conheciam. No entanto, conforme trecho do diário reflexivo da professora-pesquisadora, esta parte não se concretizou satisfatoriamente:

No trecho que citava Manuel Bandeira, Bauhaus, Van Gogh, os Mutantes, Caetano e Rimbaud, alguns só disseram conhecer Van Gogh e Caetano [...] **Só dois alunos estavam com celular com internet de dados, então, para não atrapalhar a fluidez da aula (pois já havia pedido para eles pesquisarem sobre Godard em um verso anterior e demorou um pouco), disse para pesquisarem em casa e passamos para o verso seguinte.** Comentei com eles sobre a importância de procurarmos saber o significado de termos e referências que aparecem em textos que lemos, para termos um entendimento mais completo deles (APÊNDICE A, p. 145, grifo nosso).

Se, por um lado, é inegável a influência da tecnologia e dos recursos que ela pode ofertar nos dias de hoje, por outro, é possível observar que o acesso, para alguns, ainda é precário, o que dificulta um trabalho voltado a utilização das novas tecnologias em algumas salas de aula, principalmente quando a escola também não oferece recursos para atender a todos. Em uma turma, em que estavam presentes 32 alunos, apenas dois possuíam celular com acesso à internet (o *wi-fi* só é disponibilizado para os alunos no pátio). Quanto a alunos com celular (no total, com e sem internet), o número subia para nove, o que, porém, não representa nem 30% da turma.

Apesar disso, ainda assim, há a necessidade de se trabalhar em uma perspectiva de multiletramentos (ROJO, 2012). Com o advento da tecnologia, que faz com que os textos venham adquirindo novas configurações para atender às necessidades contemporâneas dos falantes, os textos multimodais têm sido cada vez mais recorrentes nas práticas sociais desses alunos, “extrapolaram os limites digitais e invadiram, hoje, também, os impressos (jornais, revistas, livros didáticos)” (ROJO, 2008, p. 584). A proposta foi de considerar os alunos como sujeitos imersos nesse universo, pois, geralmente, são nas situações extracurriculares que eles entram em contato com as multissemióticas e interagem com elas na busca por combinar seus conhecimentos, compreensões e interpretações.

Após escuta e análise da canção, a proposta foi de ampliar a discussão para além das linguagens verbal e musical, trazendo também a visual e a percepção de adaptações de um gênero para outro. Para isso, foi utilizado o filme publicitário da operadora Vivo, parte da campanha publicitária da empresa para o Dia dos Namorados de 2011, que traz a versão audiovisual de “Eduardo e Mônica”.

A partir do vídeo e da canção, foi pensado nas condições de produção de ambos, foram observadas as semelhanças e diferenças da canção e de sua adaptação (atentando para a intenção por trás da publicidade), os elementos próprios de cada linguagem, além disso, foi feita uma reflexão acerca da multimodalidade presente nos textos analisados e em textos de circulação social em geral, como os quadrinhos, hipergênero que seria focalizado nas aulas seguintes.

Foi apresentada aos alunos a proposta de produção inicial, no fim desse primeiro momento de aula. Foi definida a situação de comunicação, o gênero que seria abordado, as etapas que seriam percorridas, os alunos envolvidos e os possíveis leitores do texto, em sua versão final.

3.1.2 Produção inicial

A proposta de produção inicial foi a de retextualização da canção “Eduardo e Mônica”, em história em quadrinho. De acordo com Matencio (2002, p.111) “retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”. Sendo assim, os alunos precisariam adaptar a canção, transformando-a em HQ.

Previendo certa resistência dos alunos em realizar a atividade, além de que demandaria um tempo maior, caso cada um retextualizasse a canção completa, foi solicitado que os alunos retextualizassem apenas um trecho da canção, correspondente a dois versos, designado pela professora-pesquisado. Os alunos receberam os trechos e uma folha com o contorno do quadrinho. Foi lançada a proposta de uma história em quadrinho elaborada colaborativamente (ANEXO A, p. 177) e que, posteriormente, a produção final seria disponibilizada na biblioteca da escola.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.86), a produção inicial tem “papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos, quanto para o professor”. Para os alunos, pois, se configura como um momento em que ele se deparará com o que já sabe e com as dificuldades que encontrará, confrontando-se e conscientizando-se de suas capacidades. Enquanto que, para o professor, traz a possibilidade de conhecer o potencial de escrita dos alunos para analisar, a partir disso, o que eles já sabem sobre o gênero que será abordado e como poderá intervir no caminho para uma melhor compreensão dos gêneros a serem trabalhados, refinando, dessa forma, a sequência didática.

4.3 Módulos

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.87), nos módulos “a atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos”, ou seja, nos módulos faz-se um trabalho mais focado a recursos específicos, constituintes de cada gênero.

Tendo em vista a complexidade no processo de produção de textos, o qual mobilizar uma série de mecanismos, simultaneamente, na mente do indivíduo, os módulos, objetivando preparar os alunos para que tenham a capacidade de administrar, sincronamente, de forma autônoma, as questões advindas dos vários níveis de produção textual, buscam trabalhar com aspectos mais precisos, relacionadas ao gênero, de modo isolado, para que os alunos reconheçam os instrumentos de linguagem, na busca por uma consciência mais ampla de seu comportamento linguístico e no domínio do gênero estudado.

Seis módulos foram sistematizados e aplicados nesta sequência, o primeiro módulo diz respeito à relação verbo-visual e os gêneros que compõem o hipergênero quadrinhos, seguido por quatro módulos que buscam aprofundar os principais elementos dos quadrinhos (recursos para representação da fala e dos pensamentos, representação do som e da cena narrativa, as personagens e a ação narrativa, o espaço e o tempo), baseados em reflexões de Ramos (2019).

E, por fim, o último módulo que visou trazer reflexão e conhecimento acerca da produção de HQs, além promover a análise coletiva da produção inicial realizada pelos alunos, visando a preparação para a produção final.

A seguir, os módulos, direcionamentos adotados em cada aula e algumas considerações.

4.2.1 Hipergênero quadrinhos: relação texto e imagem e gêneros em quadrinhos

Este primeiro módulo teve como objetivo a reflexão acerca da tão importante relação entre texto e imagem na compreensão dos quadrinhos, além da apresentação dos vários gêneros que compõem o hipergênero quadrinhos.

A seguir, os recursos utilizados, as etapas de desenvolvimento do planejamento e os slides para a aula. Na sequência, reflexão sobre a aula, que correspondeu a 2h/a.

AULA 3 – Relação texto e imagem e os gêneros em quadrinhos

Recursos utilizados:

- Datashow;
- Slides;
- Vídeo “Como nasceram os quadrinho”, episódio da série “Ideias e Caminhos – Histórias em Quadrinhos” da MultiRio, disponível no youtube (download).

Planejamento do desenvolvimento da etapa:

1. Solicitar que os alunos leiam os diálogos projetados no quadro;
2. Questionar se há humor nos diálogos lidos e qual a impressão dos alunos acerca daqueles diálogos;
3. Ler os diálogos e explicar que foram retirados de três tiras do cartunista Fernando Gonsales;
4. Apresentar Fernando Gonsales;
5. Corresponder os diálogos com as imagens;
6. Observar a importante relação entre o verbal e não verbal na construção dos quadrinhos a partir da observação dos diálogos tirados de tiras e sua correspondência;
7. Falar sobre multimodalidade, presente nos quadrinhos e em outros gêneros de circulação social;

8. Analisar as tiras e atentar para a quebra de expectativa, se o desfecho é o esperado a partir do primeiro quadrinho;
9. Questionar se há diferença entre as tiras observadas e outros textos em quadrinhos;
10. Perguntar quais outros gêneros em quadrinhos que os alunos conhecem e anotar o nome dos gêneros que eles citarem;
11. Assistir a um trecho episódio “Como nasceram os quadrinho” da série “Ideias e Caminhos – Histórias em Quadrinhos” da MultiRio;
12. Apresentar o hipergênero quadrinhos e os gêneros que o compõem - tiras, revistas em quadrinho (gibis), cartum, charges, álbuns, almanaques, mangás, webcomics, fanzines, adaptações em quadrinhos (biografia e literatura);
13. Pedir que tomem nota das informações que eles não têm, acerca dos gêneros em quadrinhos trabalhados;
14. Análise interpretativa dos quadrinhos apresentados (charge e cartum);
15. Observar as especificidades de cada gênero, seguindo sequência dos slides;
16. Recapitular o que vimos na aula.

Slides:

Figura 46 – Slides do terceiro encontro



***Os desenhos ajudaram a compreender os diálogos? Por quê?**

*A leitura do primeiro quadrinho de cada tira já permite imaginar o desfecho da história caso desfecho surpreenda leitor? Por quê?

***Todos os textos em quadrinho costumam ser assim?**

***HIPERGÊNERO QUADRINHOS**

***TIRAS**

***REVISTAS EM QUADRINHO (GIG)**

***CARTUM**

***CHARGE**

***MANGÁ**

***Webcomics**

***Fanzines**

***Adaptações em quadrinhos (biografia e literatura)**

***A linguagem dos quadrinhos**

Fonte: Dados da pesquisa

Inicialmente, enquanto era feita a chamada, foi solicitado aos alunos que lessem diálogos projetados no quadro (“ – A cenoura não está funcionando! Vou trocar! – Ueba”, “Desodorante... talquinho... pó para micose... Você é muito cuidadoso com seu chulé! – Você também seria se tivesse o nariz onde eu tenho!!” e “ – Peixe! Peixe! Peixe! – Também não aguento mais peixe! – Será que foi boa ideia tomar um banho de rio?”). Após o estranhamento inicial gerado nos alunos, foi questionado se eles haviam achando graça nos diálogos e depois foi explicado que eram diálogos fora de contexto, provenientes de três tiras de Fernando Gonsales. Em seguida, foi proposta a correspondência entre os diálogos e as imagens, chegando à conclusão de que eles se complementavam para a compreensão, observando a importante relação entre o verbal e não verbal.

Na sequência, atentou-se para o fato de que, assim como nos quadrinhos, havia a coexistência de várias linguagens nos mais variados gêneros que circulam em sociedade, como nos anúncios publicitários, gráficos, narrativas digitais, notícias televisivas, textos

chamados de multimodais, por utilizarem vários recursos como imagem, cor, fala, escrita, movimentos, expressões etc. Também foi observado que, com o passar do tempo, ler tem ido além da compreensão apenas da palavra, pois, com a disseminação das novas tecnologias, os textos vêm adquirindo novas configurações que extrapolam o uso da modalidade escrita, sendo mesclados aos mais diversos elementos advindos de outras linguagens, que precisam ser considerados em conjunto para uma melhor compreensão dos textos.

Os alunos foram convidados a analisar as tiras trabalhadas, observando se o desfecho delas era o esperado, a partir da leitura do primeiro quadrinho, ou não. Ao notar a quebra de expectativa e apresenta-la como característica comum às tiras, os alunos foram questionados se achavam que todos os quadrinhos apresentavam aquela mesma estrutura e características. Também foi perguntado quais outros gêneros em quadrinhos os alunos conheciam, e a medida que citavam, os nomes dos gêneros iam sendo anotados no quadro.

Pelo planejamento, para encerrar o primeiro momento da aula – a reflexão acerca da relação entre o verbal e o visual – seria transmitido um trecho do episódio “Como nasceram os quadrinhos” da série “Ideias e Caminhos – Histórias em Quadrinhos” da MultiRio, no entanto, a professora-pesquisado optou por transmiti-lo no fim da aula:

Eu havia planejado em passá-lo antes de começar a falar sobre os gêneros em quadrinhos, mas como já havia tido uma dificuldade em colocar os slides, tirá-los para pôr o vídeo não me pareceu uma boa opção, então segui a aula pela sequência dos slides e creio que tenha sido melhor assim, pois o vídeo, além de trazer para os alunos curiosidades acerca da origem dos quadrinhos, foi também, de certa forma, a recapitulação de tudo o que vimos. (APÊNDICE A, p.155)².

Como pode ser observado no trecho do diário reflexivo citado acima, a aula seguiu a partir dos slides. Dessa forma, foi apresentado o hipergênero quadrinhos e as especificidades dos gêneros que o compõem. Foi solicitado que os alunos tomassem nota das informações apresentadas acerca dos gêneros.

Foram apresentadas as especificidades de cada gênero, seguindo sequência dos slides: tiras, charges, cartum, revistas em quadrinho (gibis), álbuns, almanaques, mangás, webcomics, fanzines e adaptações em quadrinhos (biografia e literatura).

Durante a análise interpretativa da charge levada para exploração do gênero, foi possível observar a importância do cuidado na seleção dos quadrinhos, como já evidenciado

² Diário reflexivo de 29/08/2022, no apêndice deste trabalho.

por Ramos (2017). Apesar da cautela na seleção, ainda assim a compreensão da charge esbarrou no conhecimento de mundo dos alunos, o que não era esperado.

Pedi para que eles analisassem a charge que estava no slide, eles começaram descrevendo, disseram que estavam tirando o aumentativo e colocando o diminutivo no lugar (o estabelecimento que se chamava sacolão, estava passando a ser chamado de sacolinha). Perguntei qual o sentido provocado por essa troca, como ficaram calados, os chamei para analisar os elementos, ver a imagem, que estabelecimento era aquele. Os alunos falaram que era uma venda, perguntei o que vendia, alguns disseram que sacola, mas a maioria, ao analisar a imagem mais atentamente, viu que tinham frutas e verduras. Perguntei novamente qual era o nome daquele estabelecimento e só consegui ouvir “feira”. Então perguntei “mas também chamamos estabelecimentos assim de sacolão, né?”. Eles disseram que não, que era só feira ou venda. Foi aí que percebi que esse termo não fazia parte do conhecimento de mundo deles, dessa forma eu teria que prestar ainda mais atenção nos quadrinhos que levaria para nós analisarmos. Depois pensei que seria mais compreensível para eles se eu tivesse levado alguma charge com alguma personalidade da política, mas os ânimos já estão tão exaltados que não queria entrar nesse critério tão diretamente (apesar de achar que é fundamental tratar sobre questões que perpassam pela política).

Segui a aula dizendo que além de venda, nós também chamávamos de sacolão, que “é um lugar semelhante à feira, que vende coisas mais baratas, por isso que as pessoas vão lá e saem com um sacolão”, em tom de brincadeira, e perguntei o porquê de estarem trocando o nome para sacolinha, aí sim, eu tive a resposta que estava esperando, Luluzinha³ (toda orgulhosa de si) foi a primeira a dizer que era por estar caro, depois outros foram dando a mesma resposta. Perguntei se eles conseguiram ver a relação com atualidade e disseram que sim, o fato de que “as coisas estão caras”. (APÊNDICE, p. 153)

De acordo com o trecho do diário reflexivo da professora-pesquisadora, não foi uma situação que inviabilizou a discussão acerca da charge – pois, mesmo os alunos não sabendo inicialmente que o estabelecimento ali representado se chamava sacolão, a reflexão foi sendo encaminhada para a compreensão e sua relação intertextual com a atualidade – mas serviu de alerta para possíveis necessidades de contextualizações.

O slide seguinte trazia um cartum, observou-se que apesar de muito parecido com a charge, ele se diferenciava dela por não estar vinculado a um fato pontual, noticiado e que tem como característica trazer temáticas atemporais e universais. O cartum trazia uma reflexão acerca do preconceito visto como uma doença. Nesse momento, aproveitou-se para introduzir a temática da Olimpíada de Conhecimentos da escola, “Democracia e Direitos Humanos nos 200 anos de Independência”, demanda da escola a ser trabalhada pelos professores durante o mês de setembro.

³ Os alunos foram identificados por codinomes inspirados em personagens dos quadrinhos, para manter suas identidades em sigilo, conforme estabelecido no projeto desta pesquisa submetido ao CEP/UFAL.

Na sequência, foram apresentados os gêneros em quadrinhos que possuíam condução narrativa mais extensa e detalhada, falou-se das revistas em quadrinho (gibis), os álbuns (edições parecidas com livros), os almanaques (publicações especiais lançadas ocasionalmente). Em seguida, mangás, gênero bastante conhecido por alguns alunos, webcomics, fanzines e, por fim, as adaptações em quadrinhos (biografia e literatura). Ao falar sobre as adaptações, atentou-se para o fato de que quadrinhos e a literatura são tipos de arte distintas, o que não torna nenhuma melhor ou pior que a outra, além de que as adaptações trazem apenas uma única leitura da obra original e não a única leitura possível, sendo assim, adaptações não substituem a obra original.

Ao término da aula, houve uma recapitulação do que foi visto, através de perguntas acerca do importante diálogo entre desenho e texto, os gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos, suas características distintivas e, para encerrar, foi transmitido o vídeo “Como nasceram os quadrinho”.

4.2.2 Representação de fala e pensamento nos quadrinhos: os balões e as legendas

Esta aula teve como objetivo a reflexão acerca dos balões, responsáveis pela representação da fala e do pensamento nos quadrinhos, e das legendas.

A seguir, são apresentados os recursos utilizados, as etapas de desenvolvimento do planejamento, a impressão utilizada e os slides para a aula. Após, segue a descrição reflexiva da aula, que correspondeu a 2h/a.

AULA 4 - Representação de fala e pensamento nos quadrinhos: os balões e as legendas

Recursos utilizados:

Datashow;

Slides;

Cópias de tira sem balões.

Planejamento do desenvolvimento da etapa:

1. Recapitular a aula anterior;
2. Apresentar os recursos que serão vistos no decorrer das aulas e salientar que conhecer esses recursos (recursos para representar a fala e o pensamento, recurso para representar o som, a

cena narrativa, as personagens, a ação narrativa, o tempo e o espaço nos quadrinhos) auxiliam na percepção dos sentidos que os quadrinhos buscam provocar;

3. Atentar para o fato de que são recursos utilizados em narrativas de forma geral, mas que tomam formas diferentes pela linguagem dos quadrinhos;
4. Solicitar que tomem notas de informações que não sabem;
5. Questioná-los sobre como são representadas as falas e pensamentos nos quadrinhos;
6. Destacar a importância de, nos balões, analisar não só o que está escrito, mas tudo, inclusive o formato, as linhas ao redor, a linha direcional, o tamanho das letras e a cor;
7. Apresentar o formato dos balões, pela sequência de slides, e pedir que, no quadro, eles completem com frases que seriam adequadas para aqueles balões (sugerir frases que podem ser ditas em sala de aula);
8. Falar, especificamente, sobre cada balão;
9. Analisar os balões na prática, em tiras. Observar também os casos de balão-zero;
10. Questioná-los sobre a presença de narrador nos quadrinhos e de que forma é representado;
11. Falar sobre legendas e analisar algumas situações em que elas aparecem nos quadrinhos;
12. Propor a atividade de criação de balões em uma tira que apresenta apenas a linguagem visual, para eles colocarem em prática o que aprenderam na aula. Solicitar que explorem todos os recursos que foram aprendidos.

Slides:

Figura 47 – Slides do quarto encontro

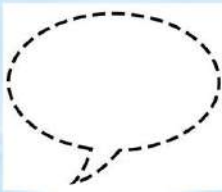


Bolho de grito

- * possui contorno pontilhado;
- * formato de explosão;
- * indica voz alta;
- * normalmente possui letras maiúsculas.



9



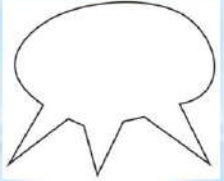
10

Bolho de sussurro

- * possui contorno pontilhado;
- * indica voz sem de voz baixa;
- * ponta direcional (apêndice) pontilhada.



11



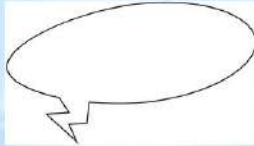
12

Bolho unívoco

- * possui contorno contínuo;
- * reúne a fala simultânea de diferentes personagens;
- * mais de um apêndice/rabicho (ponta direcional).



13



14

Bolho eletrônico

- * possui contorno contínuo;
- * indica sons de TV, rádio, telefone ou robô;
- * ponta direcional (apêndice) em formato de raio.



15

* Ainda existem alguns outros formatos de bolhas que por vezes são utilizados, como bolhas que exprimem ênfase e possuem contornos ondulados, bolhas que indicam frio e possuem um contorno ondulado, ou bolhas específicas, geralmente tendo o formato do que ele que exprimem como por exemplo, um balão em formato de coração, expressando carinho ou amor.

16

Tipos de Balões



* Os níveis de pontuação são variados, reforçando a voz dos personagens e facilitando o reconhecimento de contextos e efeitos sonoros, como raios, explosões, fogos, etc.

17

* A sequência de tiras a seguir, retirada do site Estudos Manguinhos, do artista Rici, Richardson Santos de Freitas, que traz alguns dos formatos mais utilizados pelos quadrilistas e que nos faz perceber as diferentes possibilidades de significação, a partir dos diferentes balões utilizados.

***Vamos analisar algumas tiras?**



18



19

* Figura 1: balão com apêndice e balão-falso



20



21

Figura 2: balão pensamento



22



23

* Figura 3: balão unívoco



24



25

* Figura 4: balão-cachicho



26



27

* Figura 5: balão de apêndice cortado



28



29

* Figura 6: balão com traçado em zig-zag



30



31

* Figura 7: balão-burro



O balão-burro, ou balão de grito, que indica a intenção de um tom de voz alto e possui um formato de explosão, alto e a ponta do formato do balão, que pode contribuir para uma avaliação de contexto.

32



Fonte: Dados da pesquisa

Antes de iniciar a apresentação dos slides, foi recapitulada a aula anterior, trazendo, em síntese, a definição de Mendonça (2005) que conceitua os quadrinhos como um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro a partir da utilização de recursos específicos. Apresentou-se aos alunos, nesse primeiro momento, os recursos que seriam vistos no decorrer das aulas - recursos para representar a fala e o pensamento, recurso para representar o som, a cena narrativa, as personagens, a ação narrativa, o tempo e o espaço nos quadrinhos – salientando que conhecer esses recursos auxiliariam na percepção dos sentidos que os quadrinhos buscam provocar.

Observou-se que alguns dos elementos que seriam trabalhados também estavam presentes em narrativas de forma geral, no entanto, por causa das especificidades da linguagem dos quadrinhos, havia certos elementos bem comuns à linguagem própria dos quadrinhos. Foi orientado que os alunos tomassem nota das informações que não possuíam conhecimento acerca da linguagem dos quadrinhos.

Questionou-se de que modo os alunos acreditavam ser representadas as falas e pensamentos e, em seguida, falou-se dos balões como elemento que faz a ligação entre o “o que” é falado, através do texto verbal, com o “como” é falado, através dos recursos gráficos. Então, destacou-se a importância de se observar não só o que está escrito, mas também o formato, o contorno, o tamanho e cor das letras, as linhas direcionais, pois os balões são “o

todo” e todos esses elementos contribuíam para a construção do sentido que o quadrinista busca provocar.

Na sequência, foram apresentados os formatos de balões mais comuns. Para isso, os alunos foram questionados em que situações eram utilizados os balões e, em seguida, foram convidados a ir ao quadro para escrever frases que fossem adequadas para cada um dos formatos de balões apresentados. Foi sugerida a escrita de frases que poderiam ser ditas em um contexto de sala de aula. A sistemática consistiu em os alunos serem questionados acerca das situações em que determinado balão era utilizado, após isso um dos alunos iria ao quadro escrever uma frase para aquele balão e, na sequência, o balão, suas características e especificidades eram apresentados pela professora-pesquisadora.

É interessante destacar que, apesar da proposta deste módulo ser um trabalho acerca do uso de balões nos quadrinhos, outras questões linguísticas vieram à tona, como pode ser observado no diário reflexivo da professora pesquisadora:

Luluzinha estava muito empolgada, os colegas sugeriram o nome dela. Ela não ficou muito contente com a indicação, mas foi para o quadro mesmo assim. Lá ela me perguntou o que escrever, pedi que ela pensasse no que poderia colocar naquele balão. Enquanto ela pensava perguntei que tipo de letra geralmente eram utilizadas nos quadrinhos e eles me responderam que a maiúscula. Luluzinha disse que não sabia o que colocar, então perguntei aos colegas de que era aquele balão e eles responderam que era o de pensamento. Pedi que ela escrevesse algo que pensava nas aulas. [...] Ela começou a escrever e perguntou se aquela letra era a maiúscula, confirmei. Também perguntou como se escrevia “aguento”, pedi que ela pensasse e fui confirmando se estava correto a cada letra. Então ela pôr no quadro: “NÃO AGUENTO MAIS FAZER AS ATIVIDADES” (APÊNDICE A, p.156).

A perspectiva adotada nas sequências, uma perspectiva textual, leva em conta os diferentes níveis no processo de elaboração textual, focado no gênero e em suas marcas características (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004), entretanto, apesar de questões gramaticais não estarem diretamente integradas às atividades propostas, inevitavelmente, quando os alunos se deparam com dificuldades advindas desse domínio, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) cria-se a oportunidade de trabalhar com essas questões “de maneira paralela ao trabalho realizado na sequência”. No plano da sintaxe e da ortografia, estas questões foram mais bem trabalhadas no momento de reescrita da versão inicial e nas revisões para versão final da HQ produzida por eles (11º e 12º aula, além da revisão final após o término da sequência didática).

Por dizerem respeito a aspectos bem marcantes e que perpassam a elaboração das próprias HQs, questões como os recursos textuais utilizados para expressar a oralidade nos textos, a informalidade, os níveis de linguagem, a utilização de interjeições e dos sinais de

pontuações foram destacadas, principalmente após a escrita, por um dos alunos, do balão de grito: “AI!! BATI MINHA CANELA NA QUINA DO SOFÁ! OH, VÔ MORRÊ!” (APÊNDICE A, p.157). Foi observado que os quadrinhos, por geralmente retratam situações cotidianas, podem utilizar de recursos para representar a fala dos personagens nos diálogos da maneira mais realista possível, no entanto, foi salientado que esse recurso não é adequado para todos os textos que são escritos, principalmente porque a modalidade escrita segue convenções.

Após essa etapa, os alunos foram convidados a analisar os balões na prática. Para isso foram utilizadas tiras retiradas do site Estúdio Nanquim, do artista Ric, visando observar as diferentes possibilidades de significação, a partir dos diferentes balões utilizados. As tiras traziam a mesma imagem, mesmos elementos gráficos dispostos da mesma forma, com exceção dos balões, que produziam sentidos distintos em decorrência, justamente, da utilização de balões diversos. Também foram analisadas tiras com o balão-zero, isto é, que não possuem contorno nos balões, comuns nos meios digitais. Reforçou-se que ainda havia uma infinidade de formatos de balões, pois eles dependiam da criatividade dos autores, então seria impossível abarcar todos, apenas os mais usuais.

Em seguida, os alunos foram questionados sobre a presença ou não de narradores nos quadrinhos. Foram analisados alguns quadrinhos com a presença de legendas, vozes que podem aparecer para indicar, geralmente, passagem de tempo, mudança de local ou apresentar alguém, porém que não estão presentes em todos. Foram levadas tiras em que as legendas buscavam representar a voz de um narrador onisciente, mas também uma tira em que havia a presença do narrador-personagem, fazendo menção a sua infância (um *flashback*). Foi comentado sobre esse recurso do *flashback* também muito utilizado na literatura e em gêneros cinematográficos.

Por fim, foi proposto aos alunos um momento para que eles pudessem colocar em prática o que haviam aprendido. Eles precisaram criar balões para uma tira em que foram retirados os balões e que só apresentava elementos visuais. Durante o momento de produção dos alunos, a professora-pesquisadora fez algumas observações, objetivando fazer com que os alunos atentassem para os sentidos provocados pelo uso dos balões que utilizaram. Uma das situações é relatada no diário reflexivo da aula (APÊNDICE A, p. 159).

Chamei Cebolinha, que já havia me entregue a atividade, para analisar os balões que ele havia colocado, pois ele colocou um balão de pensamento com uma pergunta para a garota, no entanto, no quadrinho seguinte, o garoto respondia a pergunta. Perguntei como o garoto sabia da pergunta e respondeu, se, pelo balão, ela só havia pensado. Quando Cebolinha percebeu, pegou a atividade de volta e foi modificar.

A figura abaixo traz a atividade do aluno após a modificação:

Figura 48 – Atividade de 30/8/2022 – Uso dos balões (Aluno Cebolinha)



Fonte: Dados da pesquisa

É possível observar que no terceiro quadrinho o aluno modifica o balão, inicialmente de pensamento (pode-se perceber pelas marcas deixadas pelo lápis, mesmo após apagado), para o de cochicho, mais coerente com a situação.

De forma geral, diferentemente da produção inicial, em que, majoritariamente, foram utilizados apenas balões de fala, nessa atividade houve uma variedade maior de tipos de balões utilizados, o que, conseqüentemente, deu margem a maior diversidade em possibilidades de criação.

A atividade foi proposta, tendo em vista a importância da diversificação de atividades nos módulos, para que cada aluno tenha a possibilidade de ter acesso aos conhecimentos daquele gênero por diferentes perspectivas e direções (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.89).

Além das tarefas de observação e análise de textos amplamente utilizadas no decorrer das aulas, os exercícios simplificados de produção de texto contribuem para que o aluno concentre-se em um aspecto mais preciso, descartando, com isso, algumas dificuldades que podem surgir, ao gerenciar simultaneamente todos os elementos na produção do gênero em questão. Neste caso, ao descartar a necessidade da produção dos desenhos, os alunos puderam focar na produção dos diálogos, dentro de determinada situação em que precisariam correlacioná-los também às cenas representadas e às expressões faciais das personagens.

4.2.3 Recursos para representar som e a cena narrativa: Onomatopeia e vinheta

Nesta aula, os alunos puderam ter contato com um elemento bastante utilizado nos quadrinhos, as onomatopeias, recurso utilizado para representar os sons. Também foi

abordada a vinheta, isto é, o próprio quadrinho, que encapsula “cenário, personagens, fragmentos do espaço e do tempo” (RAMOS, 2021, p.89), representando a cena narrativa.

Além disso, como estava na semana de comemorações em alusão ao bicentenário da Independência do Brasil e a orientação da escola foi de que fosse trabalhada a temática “Democracia e direitos humanos nos 200 anos da independência do Brasil”, considerou-se interessante levar aos alunos o processo de independência do Brasil, em quadrinhos, pois, enquanto aprendia-se sobre esse momento histórico, de forma crítica, ainda seria possível analisar os recursos da linguagem dos quadrinhos na prática.

A seguir, têm-se os recursos utilizados, as etapas de desenvolvimento do planejamento e os slides para a aula; na sequência, descrição reflexiva da aula, que correspondeu a 2h/a.

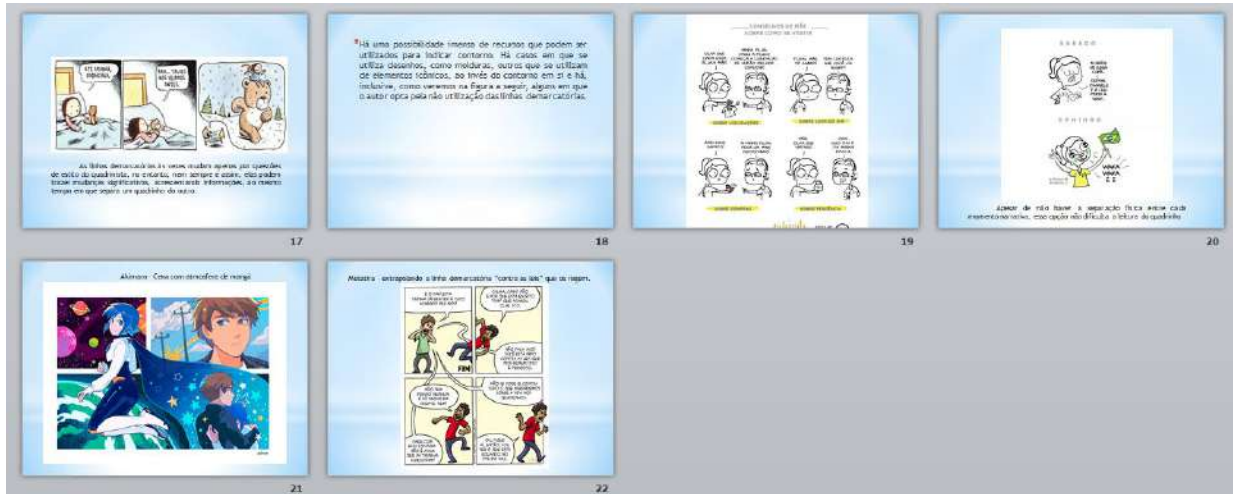
AULA 5 - Representação do som e a cena narrativa nos quadrinhos: Onomatopeia e vinheta

Recursos utilizados:

- Datashow;
- Slides;
- Vídeo sobre o recurso da onomatopeia;
- HQ “Cebolinha em: onomatopeia” para projetar no quadro;
- HQ “Você sabia? Independência do Brasil” da Turma da Mônica em pdf, para projetar no quadro.

Planejamento do desenvolvimento da etapa:

1. Recapitular a aula anterior e apresentar a temática do dia;
2. Questioná-los se sons podem ser representados nos quadrinho e, se sim, como eles eram representados;
3. Apresentar o vídeo sobre onomatopeia e fazer pausas para que os alunos façam a correlação entre os sons e as representações gráficas;
4. Mencionar que as onomatopeias variam de acordo com os países e as diferentes culturas, salientar que, apesar de variarem, algumas se consolidaram mundialmente, principalmente pela influencia estadunidense;
6. Apresentar exemplos de onomatopeias e o que representam;
7. Observar, a partir da análise de tira, que um mesmo som pode ser representado por mais de uma onomatopeia;
8. Leitura dramatizada da HQ “Cebolinha em: onomatopeia” pela professora-pesquisadora;



Fonte: Dados da pesquisa

Após a recapitulação do que foi visto nos dias anteriores, a partir dos slides, e da apresentação da aula do dia, os alunos foram questionados acerca de como eram representados os sons nos quadrinhos. Foi mostrado um vídeo que falava sobre onomatopeia, de forma bem sucinta e trazia alguns exemplos de sons que representavam ações de pessoas, sons da natureza, de animais e objetos. O vídeo foi sendo pausado para que os alunos dissessem, antecipadamente, quais sons representavam as onomatopeias que iam aparecendo.

Ao projetar os slides, destacou-se que as onomatopeias variavam de acordo com o país e as diferentes culturas, no entanto, apesar de variarem, algumas onomatopeias se consolidaram mundialmente, principalmente pela influencia estadunidense, sendo bem comum a utilização de verbos em inglês. Observou-se em uma tira de Richardson de Freitas, a onomatopeia “crash” para indicar que algo havia caído e quebrado, foi explicado que “crash” vinha do verbo “to crash” em inglês, que poderia ser traduzido como espatifar. Foram apresentados outros exemplos tanto de onomatopeias de origem estrangeira, quanto onomatopeias amplamente utilizadas no Brasil. Também foi destacado que os recursos gráficos, como a cor e as letras, utilizados pelos quadrinistas, também são bastante importantes na construção dos significados e na ampliação ou diminuição do som que se pretende aproximadamente reproduzir.

Também foi demonstrado, a partir de outra tira de Richardson de Freitas, que um mesmo som, no caso da tira uma batida na porta, poderia ser representado por mais de uma onomatopeia (toc-toc, tum-tum ou pá-pá). Ou seja, não há imposições muito restritivas nos quadrinhos, havendo muitos recursos a serem utilizando, a depender da criatividade do quadrinista.

Foi feita a leitura dramatizada da HQ “Cebolinha em: onomatopeia” pela professora-pesquisadora, o que possibilitou observar, na prática, a confusão que se instaurou na HQ pela troca das onomatopeias, pelo personagem Louco, em situações que não eram adequadas. Também foi observada a metalinguagem na HQ, como mecanismo para o efeito de humor provocado.

Antes de finalizar as reflexões sobre onomatopeia, levou-se uma tira da Turma da Mônica para que os alunos pudessem presta atenção que nem sempre as onomatopeias estão em balões, mas que, geralmente, estão escritas em caracteres grandes e próximas ao local em que ocorre o som que ela busca representar.

A tira da Turma da Mônica foi o encadeamento para o próximo tópico da aula, a cena narrativa, representado pelo quadrinho/vinheta em si, o recorte do espaço/tempo de cada cena, em que são agrupados os personagens, cenário. Destacou-se que os quadros podem variar, porém, geralmente, apresentam formato retangular ou quadrado.

Foi visto, em outras tiras, que, além do formato, os contornos das vinhetas também poderiam variar, a depender do propósito, estilo e criatividade do quadrinista – além do espaço em que a história seria reproduzida – apesar do contorno reto e contínuo ser o mais comum.

Ao analisar tiras de “Os dilemas de Ivana”, em que não há a utilização de linhas demarcatórias entre os quadrinhos, foi observador que, apesar de não haver a separação física entre cada vinheta, a leitura do quadrinho não é dificultada. Ainda, durante a análise interpretativa da tira, foi possível notar, novamente, que a maioria dos alunos não conseguiu alcançar completamente a referência apresentada em uma das tiras, conforme diário reflexivo da professora-pesquisadora:

já na segunda tira, a identificação foi praticamente unanime, pelo fato de a copa estar se aproximando. Assim que mudei o slide para a tira 2, Snoopy já começou a cantar o refrão da música tema da copa da África do Sul, sucesso na voz da Shakira. Notei que alguns alunos não entenderam a referência pela canção, mas se identificaram com o fato de que torceriam pelo Brasil, mesmo depois do fatídico 7x1. Achei estranho mais gente não ter entendido a referência da canção, mas depois lembrei que a Copa da África do Sul foi em 2010, ou seja, eles eram muito novinhos (APÊNDICE A, p.162).

A tira citada de “Os dilemas da Ivana”, de Ivana Amarante Bombana, trazia a personagem Ivana dizendo que havia perdido a vontade de torcer pelo Brasil na Copa do Mundo, no entanto, logo no dia seguinte, ela aparece cantando o icônico tema da Copa do Mundo da África do Sul, segurando a bandeira do Brasil, vestida com as cores da bandeira e

apresentando uma expressão facial de emoção. Como pôde ser observado no trecho acima, apesar da maior parte dos alunos não terem entendido a referência à canção, ainda assim eles conseguiram compreender a tira, pelos elementos visuais, e identificar-se com ela.

Ao fazer a seleção de textos para a sequência didática, inicialmente pensou-se em trabalhar com quadrinhos relacionados a uma única temática, no entanto, como surgiu, de última hora, a demanda de se trabalhar com a temática “Democracia e direitos humanos nos 200 anos da independência do Brasil”, decidiu-se mesclar essa temática com temas voltados ao dia a dia, a juventude e atualidade. Inclusive, um dos receios ao levar HQs da Turma da Mônica versão crianças, era de que os alunos achassem muito infantil, já que não se encaixavam mais no público-alvo dessas narrativas, porém, pôde-se perceber um certo apreço, principalmente no momento inicial de gibiteca e, mais precisamente nesta aula, já pelo envolvimento durante a leitura da HQ do Cebolinha “Onomatopeias”.

Antes da leitura da HQ sobre a Independência do Brasil, levou-se uma tira em que o personagem extrapola a linha demarcatória, agindo “contra as leis” que regem os quadrinhos, para que eles pudessem ver o quanto o universo dos quadrinhos é criativo, repleto de recursos e aberto a muitas possibilidades.

Foi explicado aos alunos que, por estar na semana que estava sendo comemorado o bicentenário da Independência do Brasil, havia sido levada uma HQ da Turma da Mônica sobre o processo de Independência do Brasil para uma leitura coletiva, em que alguns alunos representariam os personagens que apareceriam na HQ.

De acordo com a professora-pesquisadora,

esse foi o momento mais legal da aula, eles entraram mesmo nos personagens. Ravena fazendo a voz do Cebolinha – que era Dom Pedro I, mas que trazia a característica do personagem – foi demais! Até os que não estavam fazendo a leitura, ficaram super atentos à HQ. Tenho certeza que, se eles tinham dúvidas sobre o contexto da chegada da família real portuguesa ao Brasil eles não têm mais. Obviamente comentei que era uma adaptação e que, algumas das situações colocadas ali eram para que a leitura fosse agradável, engraçada. Mas a HQ fez com que os que não conheciam nem as “figuras” envolvidas na história, pudessem se situar no tempo, espaço e compreendessem um pouco do contexto em que a história do nosso país se deu (APÊNDICE A, p. 162).

O envolvimento da turma foi notório e o que seria uma simples leitura em voz alta, tornou-se uma leitura dramatizada pelo encaminhamento dos próprios alunos. Recursos como legenda, os turnos conversacionais, além da própria história, adaptada para os quadrinhos, foram pontos de análise, discussão e reflexão, de forma bastante participativa.

Como a HQ “Você sabia? Independência do Brasil” da Turma da Mônica é dividida em duas partes, nesta aula, pelo tempo, só foi feita a leitura da primeira parte (da chegada da família real ao Brasil, em 1908, até a chegada da Princesa Leopoldina, em 1817). A segunda parte da HQ ficou para o dia seguinte.

4.2.4 Recursos para representar as personagens e a ação narrativa

Nesta aula foram explorados os elementos envolvidos à construção de personagens, além dos mecanismos que visam trazer a ideia de movimento e dar mais expressividade aos quadrinhos, as linhas cinéticas e as metáforas visuais. Continuou-se com a leitura da parte 2 da HQ “Você sabia? Independência do Brasil” da Turma da Mônica, e, além disso, dentro da temática “Democracia e direitos humanos nos 200 anos da independência do Brasil”, houve uma reflexão acerca do processo de independência e, de forma sucinta, sobre a constituição cidadã, promulgada em 1988 após a redemocratização do Brasil, também foi feita a análise de charges que tematizavam violações aos direitos humanos bem comuns no Brasil.

A seguir, têm-se os recursos utilizados, as etapas de desenvolvimento do planejamento, os slides para a aula e as charges analisadas no fim da aula; em seguida, a descrição reflexiva da aula, que correspondeu a 2h/a.

AULA 6 - Representação das personagens e da ação narrativa

Recursos utilizados:

- Datashow;
- Slides;
- HQ “Você sabia? Independência do Brasil” da Turma da Mônica, em pdf, para projetar no quadro;
- Texto auxiliar para a gincana da escola sobre a Declaração dos Direitos Humanos (leitura para casa);
- Charges que problematizam violações aos direitos humanos.

Planejamento do desenvolvimento da etapa:

1. Recapitular a aula anterior;
2. Mostrar no slide personagens do universo dos quadrinhos para introduzir a temática da aula do dia e perguntar aos alunos quais eles conhecem;

3. Destacar a importância das personagens nos quadrinhos, tendo em vista que são elas as responsáveis pela ação narrativa;
4. Apresentar, a partir de ilustrações da Turma da Mônica, que as personagens podem ser representadas de maneiras distintas, a depender do estilo do quadrinista;
5. Salientar que outros elementos, além do estilo, são decisivos na construção das personagens;
6. Alertar para a tendência dos quadrinhos à criação de certos estereótipos;
7. Observar a importância das expressões faciais e corporais na compreensão dos quadrinhos;
8. Apresentar as figuras cinéticas e metáforas visuais, recursos que servem para dar mais expressividade aos personagens, movimentos, expressões e sentimentos;
9. Analisar tiras e as estratégias utilizadas para indicar o movimento, as linhas cinéticas e a utilização do desenho do corpo das personagens em si;
10. Analisar a tira de “Os dilemas da Ivana” em que as metáforas visuais são responsáveis pela na compreensão do estado emocional das personagens;
11. Comparar as estrelas (metáfora visual) da tira de “Os dilemas da Ivana” analisada, com a tira “Pokémon no mundo real” do quadrinista Willian Leite, que já havia sido analisada, para observar que um mesmo elemento gráfico, a depender do contexto, pode ter diferentes significados;
12. Solicitar que os alunos sintetizem o que foi lido na parte 1 da HQ sobre a independência, a fim de contextualizar para os colegas que haviam faltado no dia anterior;
13. Tecer comentários acerca da visão eurocêntrica envolta à história do Brasil (comentar sobre a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 para que eles entendam o contexto que fez com que o Brasil se tornasse colônia de Portugal);
14. Continuar com a leitura dramatizada pelos alunos da parte 2 da HQ “Você sabia? Independência do Brasil” da Turma da Mônica.
15. Atentar, durante a leitura da HQ, para a sequência de leitura dos balões, os turnos conversacionais e também para detalhes relacionados à construção das personagens, que, no caso da HQ lida, as figuras históricas utilizavam as representações gráficas (e características) das personagens da Turma da Mônica;
16. Mencionar que o processo de independência não foi tão heroico quanto o quadro de Pedro Américo parece supor. Atentar para a vinheta da HQ em forma de pergaminho que traz a legenda informando que o quadro foi pintado muitos anos depois;
17. Contextualizar o processo de independência até os dias atuais, citar a constituição cidadã, comentando sobre Direitos Humanos;

18. Entregar aos alunos um texto informativo sobre a Declaração dos Direitos Humanos para que eles leiam em casa (texto auxiliar para a olimpíada de conhecimentos que eles participarão);
19. Explicar rapidamente alguns pontos do texto, questioná-los sobre a ideia de direitos humanos e apresentar uma síntese de alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
20. Analisar charges que problematizam violações aos direitos humanos.

As etapas 19 e 20 estavam planejadas para a aula seguinte, no entanto, como houve tempo, elas foram executadas nesta aula.

Slides:

Figura 50 – Slides do sexto encontro

The figure displays a series of 16 presentation slides, numbered 1 through 16, arranged in a 4x4 grid. The slides are titled in Portuguese and discuss the language of comic books, focusing on characters, narrative action, drawing elements, and visual metaphors. The slides include text, images of comic book panels, and diagrams.

- Slide 1:** Titled "A linguagem dos quadrinhos" (The language of comics). It lists four points: 1. Recursos para apresentar o fato e o pensamento; 2. Recursos para representar o ato; 3. Recursos para representar o pensamento; 4. Os personagens e a ação narrativa; 5. O tempo e o espaço nos quadrinhos.
- Slide 2:** Titled "Os personagens e a ação narrativa" (Characters and narrative action). It features a collage of comic book panels showing various characters in action.
- Slide 3:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 4:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 5:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 6:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 7:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 8:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 9:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 10:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 11:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 12:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 13:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 14:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 15:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.
- Slide 16:** Discusses the role of the character in the narrative, stating that in general, the character is responsible for the condition of the narrative. It mentions that the character is often the one who initiates the action.



Fonte: Dados da pesquisa

Charges analisadas:

Figura 51 – Charges analisadas no sexto encontro



Fonte: <https://pt.slideshare.net/sumare/direitoshumanos-charge>

Ao recapitular a aula anterior e informar aos alunos que a leitura da parte 2 da HQ sobre a independência, continuação da aula anterior, ficaria para o fim da aula, mostrou-se, nos slides, personagens do universo dos quadrinhos. Os alunos foram questionados se os conheciam e foram informados que na aula do dia seriam explorados elementos importantes tanto para a construção quanto para a compreensão dos personagens, e, além disso, que

também seriam vistos elementos que auxiliam na representação da ação narrativa e da expressividade.

Demonstrou-se que os personagens, responsáveis pela condução das ações narrativas, poderiam ser representados, nos quadrinhos, de quatro maneiras distintas: de modo ultra ou hiper-realista, mais realista, mais estilizado ou mais caricatos. Cada um desses modos foi exemplificado a partir de ilustrações que retratavam personagens da Turma da Mônica. Foi dado um detalhamento maior ao modo caricato, que, além de estilo, também pode ter a intenção de trazer uma representação cômica de personagens.

Enfatizou-se que, além do estilo do desenho, outros elementos eram decisivos na construção dos personagens, como a roupa, o cabelo, os detalhes; e que as HQs costumavam ter protagonistas fixos que normalmente utilizavam as mesmas roupas. Nesse momento, abriu-se para uma reflexão de que certas características de personagens terminam criando alguns estereótipos. Comentou-se o quão perigoso essa prática é, pois não deixa de ser uma forma de reprodução de preconceitos.

Além da própria representação gráfica (ou desenhos, como se optou por chamar durante a aula), frisou-se que os movimentos e as expressões faciais são elementos de fundamental importância nos quadrinhos. Reforçou-se que um dos principais recursos expressivos para a compreensão dos quadrinhos era justamente o rosto das personagens. Foi lembrada uma atividade anterior, de criação de balões a partir das ilustrações de uma tira, observou-se que a expressão facial da personagem era de chateação, sendo assim, para manter a coerência, era indispensável que os diálogos (ou pensamentos) evidenciassem o motivo para chateação.

A partir de uma ilustração em que apareciam várias expressões faciais, os alunos puderam observar como esse elemento pode alterar o efeito de sentido nos quadrinhos. No diário-reflexivo da aula, a professora-pesquisadora descreve sua prática.

Mostrei aos alunos, no slide, uma ilustração com várias expressões faciais. Puxei um balão do personagem que estava com a expressão de cansado e escrevi: “Eba! Mais um dia de trabalho.” Perguntei a eles o que aquilo parecia significar. Michikatsu e outros disseram que o personagem parecia estar sendo irônico. Depois puxei a linha direcional do balão para o quadrinho que estava acima, onde aparecia um personagem com a expressão feliz. Dessa forma eles puderam ver o quanto a expressão facial é importante e que ela pode criar um efeito de sentido diferente do pretendido, a depender do rosto do personagem (APÊNDICE A, p. 164).

Dessa forma, os alunos foram levados a observar que esse recurso pode expressar algo além do que está escrito, a depender da intenção do quadrinista, reforçando, mais uma vez,

que, na linguagem dos quadrinhos, o verbal e o visual se fundem para a construção dos sentidos (MENDONÇA, 2005; RAMOS, 2021; VERGUEIRO, 2020).

Apontou-se também para o fato de que o corpo das personagens, seus gestos e posturas também são essenciais na construção dos quadrinhos, precisando estar em sintonia com as expressões faciais e a trama narrativa para reforçar o sentido pretendido (RAMOS, 2021). Para isso, foi analisada uma tira de Herrero em que claramente se observa as mudanças de movimento de um atleta, após a pressão do treinador.

Tendo em vista que os quadrinhos trazem figuras estáticas, na sequência, os alunos foram apresentados às figuras cinéticas, recurso que contribui para a transmissão da ideia de movimento. Os alunos, a partir de um desenho no quadro, foram apresentados às figuras cinéticas mais comuns, as que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que sugerem o espaço percorrido), as de oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, supondo oscilação) e as de impacto (estrela irregular centralizada no objeto que produziu impacto ou onde o impacto ocorreu) (VERGUEIRO, 2018, p.54).

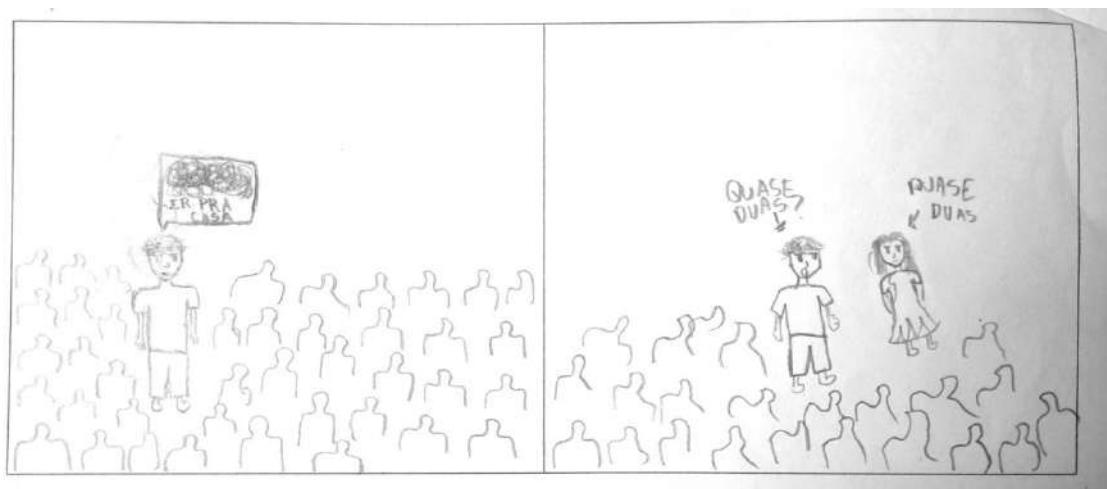
Para observar mais atentamente os efeitos que traziam uma perspectiva de movimento, a partir da utilização das figuras cinéticas, foi analisada uma tira do quadrinista Willian Leite que fazia referência ao Pokémon em num contexto de mídias sociais, a tira “Pokémon no mundo real”.

Uma outra estratégia para indicação de movimento foi apresentada aos alunos: a utilização do corpo em si, corpo todo ou parte dele (RAMOS, 2021). Ela foi analisada em uma charge que trazia uma crítica ao movimento antivacina (como pode ser observada na figura 50, slide 16) – em que o corpo de um personagem aparecia várias vezes, em uma sequência, para indicar as várias etapas do movimento que ele fez até pular em um precipício para fugir da vacina – em outra tira em que o personagem é desenhado duas vezes para indicar que ele olhou rápido de um lado para o outro e ainda na vinheta de uma última tira, onde parte do corpo do personagem foi reproduzido mais de uma vez para indicar que ele girava.

Inclusive este foi um dos recursos utilizado por uma aluna na elaboração de sua parte no roteiro (sugestão para a versão final da HQ coletiva da turma), reescrita da versão inicial. Ela ficou responsável por retextualizar o trecho “E o Eduardo meio tonto só pensava em ir pra casa/ É quase duas, eu vou me ferrar”.

Como podemos observar a seguir, a aluna não utilizou o recurso em sua produção inicial. Na produção inicial não há referência ao fato de Eduardo estar tonto, nem há a utilização de nenhuma estratégia que indique movimento.

Figura 52 – Produção inicial da aluna Sabrina



Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar a produção da aluna após a aplicação dos módulos, é possível constatar, na reescrita, uma maior utilização dos recursos utilizados pela linguagem dos quadrinhos. Combinado aos balões que representam confusão mental, balões de pensamento e, no último quadrinho, a expressão facial indicando susto/preocupação em plano aproximado, temos a transmissão da ideia de movimento, contribuindo para uma representação mais detalhada da narrativa.

Figura 53 – Contribuição de Sabrina para a produção final



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que ela emprega no primeiro e segundo quadrinho o recurso da reprodução do corpo do próprio personagem como estratégia para trazer a ideia de movimento.

Para finalizar a parte teórica da aula, falou-se sobre as metáforas visuais (RAMOS, 2021; VERGUEIRO, 2020), elementos que auxiliam na compreensão do estado emocional das personagens. A partir de uma tira de “Dilemas da Ivana” que falava sobre as etapas na vida de um empreendedor (o sonho, a pindaíba e o sucesso) e trazia uma série de metáforas visuais. Os alunos foram questionados acerca do que os símbolos pareciam indicar em cada uma das etapas. No último quadrinho da tira, notou-se a presença de estrelas que conotavam sucesso.

Comparou-se a tira da personagem Ivana com a tira que fazia referência ao universo Pokémon, já analisada anteriormente. Observou-se que apesar de ambas trazerem as estrelas como metáfora visual, elas não indicavam o mesmo sentimento (uma indicava sucesso e outra dor), concluindo-se que um mesmo elemento gráfico poderia indicar sentimentos diferentes.

Comentou-se com os alunos sobre algumas outras metáforas bastante consagradas como o uso de raios, caveiras, bombas, as ondulações e outros elementos gráficos como o arroba (@) e o jogo da velha (#) que sugeriam palavrões, raiva e agressividade, além das famosas lâmpadas, que indicam ideia. As gotas também já haviam sido citadas na aula, tanto na ilustração de expressões faciais, quanto na tira de Herrero por adquirir valor de esforço físico. Notou-se que as gotas podem ser utilizadas em vários contextos, sugerindo diferentes sentimentos: entusiasmo, desespero, preocupação e - como foi o sentido adquirido pela utilização por um dos alunos em sua contribuição para o roteiro para a produção final – embaraço.

O aluno ficou responsável pela retextualização do trecho “O Eduardo achou estranho e melhor não comentar/ Mas a menina tinha tinta no cabelo”. Apesar de estar à lápis e possuir traços mais finos, em estilo mais realista, típico de mangás, é possível perceber a utilização da gota no primeiro quadrinho, conotando o embaraço de Eduardo ao notar tinta no cabelo da personagem Mônica, como pode ser observado a seguir:

Figura 54 – Contribuição de Musashi para a produção final



Fonte: Dados da pesquisa

Ao encerrar as considerações acerca das personagens, figuras cinéticas e metáforas visuais, continuou-se com leitura da parte 2 da HQ da Turma da Mônica sobre a Independência do Brasil. Foi pedido que, inicialmente, os alunos sintetizassem o que já havia sido lido na parte 1 da HQ, para contextualizar para os alunos que haviam faltado no dia anterior.

Foi feita, pela professora-pesquisadora, uma volta ao tempo, até a chegada dos Portugueses ao Brasil em 1500, para que eles entendessem o contexto que fez com que o Brasil se tornasse colônia de Portugal e desmistificassem a ideia de “descobrimento do Brasil” (comentou-se sobre a exploração da terra, dos povos indígenas).

Os alunos continuaram a leitura dramatizada da parte 2. Como em alguns quadros haviam muitos diálogos e foi observada certa confusão na ordem das leituras dos balões, a professora-pesquisadora achou conveniente atentar para a sequência da leitura das HQs no Brasil, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Além disso também foram detalhados outros aspectos que apareceram na HQ, principalmente em relação a construção das personagens e das características (além da representação gráfica) das personagens da Turma da Mônica que foram emprestadas às figuras históricas.

Também foi observado que a HQ traz uma visão crítica do grito da independência e, inclusive, na própria HQ há uma vinheta em forma de pergaminho que traz a legenda informando que o famoso quadro de Pedro Américo só foi pintado muitos anos depois. Foi

falado que mesmo depois da dita “independência”, o Brasil passou por um longo processo até os dias de hoje, com mudanças de formas de governo e do regime político. Comentou-se, de forma sucinta, sobre o processo até o Brasil se tornar uma república, também sobre o regime militar e depois a redemocratização do país, uma longa história, de muita luta e resistência.

Como proposta da escola, os professores elaboraram um texto informativo dentro da temática “Democracia e direitos humanos nos 200 anos da independência do Brasil” para que os alunos estudassem para a Olimpíada de Conhecimento. O texto foi entregue aos alunos, inicialmente para que eles lessem em casa, no entanto, como ainda restaram alguns minutos de aula, alguns trechos de uma síntese de artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos foram lidos. Além disso, charges que haviam sido selecionadas dentro da temática foram analisadas, as quais traziam críticas a violações dos direitos humanos.

4.2.5 – Representação do espaço e do tempo nos quadrinhos

Esta aula teve como objetivo a reflexão sobre como se dá a representação do espaço e do tempo nos quadrinhos.

A seguir, têm-se os recursos utilizados, as etapas de desenvolvimento do planejamento, e os slides para a aula; após, a descrição reflexiva da aula, que correspondeu a 2h/a.

AULA 8 - O espaço e o tempo: representação nos quadrinhos

Recursos utilizados:

- Datashow;
- Slides;
- Acesso a internet para a leitura da webcomic “Travessia”, de Rapha Pinheiro (link: <<https://fliptru.com.br/comic/travessia>>).

Planejamento do desenvolvimento da etapa:

1. Recapitular a aula anterior;
2. Introduzir o que será abordado na aula do dia;
3. Solicitar que tomem nota do que acharem relevante sobre a temática;
4. Observar que o tempo é percebido pela organização dos balões e das vinhetas;
5. Analisar tiras e prestar atenção na percepção de tempo sugerida pelas vinhetas;

6. Atentar para a sensação de maior ou menor prolongamento, a partir da quantidade de vinhetas utilizadas;
7. Demonstrar o recurso da ancoragem, através da análise de uma tira;
8. Descrever e ilustrar as seis maneiras, segundo Ramos (2021, p. 131), em que o tempo aparece nos quadrinhos;
9. Refletir sobre como o espaço é representado nos quadrinhos;
10. Apresentar aos alunos os enquadramento e as perspectivas a partir dos ângulos de visão, comentar que esses recursos também são relevantes para outras linguagens;
11. Apresentar, a partir de vinhetas da webcomic “Travessia”, os seis planos (plano geral/panorâmico, plano total, plano americano, plano médio/aproximado, primeiro plano e plano de detalhe/close-up) e os ângulos de visão (ângulo de visão médio, de visão inferior e de visão superior);
12. Leitura de alguns capítulos da webcomic “Travessia” de roteiro e arte de Rafha Pinheiro;
13. Destacar a presença do hiato/sarjeta;
14. Analisar uma tira de Fernando Gonsales, questionar se os alunos percebem a referência ao personagem (Thor) e se compreendem o efeito de sentido gerado;
15. Atentar para o fato de que o hiato, além de separar os quadrinhos, também auxilia o leitor a preencher, por meio de inferências (explica-los o que é inferência, se necessário), o que se passa após o quadrinho lido e antes do quadrinho posterior, conectando e complementando as cenas;
16. Solicitar que os alunos criem um quadrinho que represente o que eles imaginam que aconteceu entre uma cena e outra.

Slides:

Figura 55 – Slides do oitavo encontro



[illegible]

Fonte: Dados da pesquisa

Por questões externas, conforme relatado no diário reflexivo de 13 de setembro de 2023, que consta no apêndice A desta pesquisa (p.168), a aula começou atrasada. A situação deixou os alunos da turma bastante agitados, o que, inevitavelmente, interferiu diretamente no andamento da aula.

Ao se acalmarem, foi informado que na aula do dia seriam explorados dois elementos presentes nas narrativas e como eles eram representados nos quadrinhos, o tempo e o espaço.

Foi observado, a princípio, que o tempo é percebido pela organização dos balões e das vinhetas e que cada vinheta representa um recorte no tempo. Verificou-se, após a análise de uma tira de Gonsales, que a quantidade de vinhetas auxiliavam na transmissão da percepção do tempo, sugerindo que o tempo foi mais lento (se mais vinhetas) ou trazendo a sensação de rapidez. Ainda sobre a tira analisada, os alunos foram questionados se o desfecho era o esperado ou os havia surpreendido e se, caso a tira só apresentasse o primeiro e o último quadrinho, o efeito de sentido produzido seria o mesmo, tendo em vista se tratar de um bingo de lesmas (figura 55, slide 4) e a sensação de lentidão produzida pela maior quantidade de vinhetas ter sido responsável pelo humor.

Também foram feitas análises interpretativas de três outras tiras, observando-se também a percepção de tempo sugerida pelas vinhetas. Em uma das tiras, uma tira de Fabio Coala em que o personagem está sentado em um sofá enquanto espera um acontecimento especial (figura 55, slide 7), o recurso da ancoragem foi destacado. Observou-se a sensação de que anos foram passando e que o personagem que vai se tornando, a cada nova vinheta, perceptivelmente, mais velho, apesar do cenário e as roupas serem os mesmos.

Em seguida, foram evidenciadas as seis maneiras em que o tempo aparece nos quadrinhos, de acordo com Ramos (2021, p. 131): Por uma sequência de um antes e um depois (a comparação entre dois momentos distintos, separados por uma elipse), observada em uma tira da Turma da Mônica (figura 55, slide 10); pela época histórica, ao analisar os elementos visuais - característica das personagens, ambientação, roupas – na capa de uma HQ do Piteco (figura 55, slide 11), personagem criado por Mauricio de Sousa; por questões astronômica, pela indicação da passagem do período do dia, sendo apresentada por elementos astronômicos, o sol e as estrelas, na tira analisada (figura 55, slide 13); por questões meteorológicas (figura 55, slide 14), em que a percepção de passagem de tempo é transmitida a partir do clima – constatada, na tira lida, pelo cenário, quando notamos fatores meteorológicos modificando o ambiente; pelo tempo de narração, tempo da representação da ação, presente enquanto cada vinheta é lida; e o tempo da leitura, o momento em que determinado quadrinho é lido.

Na sequência, abordou-se a representação do espaço nos quadrinhos, foi apresentado aos alunos os enquadramentos/planos e as perspectivas a partir dos ângulos de visão. Salientou-se que esses recursos também são relevantes para outras linguagens, como a fotografia, a pintura e, principalmente o cinema (como seria visto na semana seguinte) – e que, inclusive, utiliza-se da mesma denominação dos planos e ângulos que os quadrinhos.

Os seis planos (plano geral/ panorâmico, plano total, plano americano, plano médio/aproximado, primeiro plano e plano de detalhe/close-up) e os ângulos de visão (ângulo de visão médio, de visão inferior e de visão superior), foram ilustrados a partir de vinhetas da webcomic “Travessia”, de roteiro e arte de Rafha Pinheiro e cores de Mariane Gusmão.

Pelo planejamento, alguns capítulos da webcomic “Travessia” (que acompanha as aventuras de um explorador solitário que vaga, inicialmente, por um deserto alienígena), seriam lidos durante a aula, tendo em vista que é um quadrinho que foi disponibilizado online. No entanto, a internet não estava funcionando na sala e, para não perder ainda mais tempo, optou-se por mostrar apenas as vinhetas selecionadas para que eles pudessem ter uma noção dos efeitos produzidos, a partir da escolha de cada enquadramento e ângulos de visão.

Dando continuidade, abordou-se a presença do hiato/sarjeta, elemento que traz aspectos tanto do espaço, quanto do tempo e serve de passagem de tempo entre duas ações. Foi analisada uma tira de Fernando Gonsales, que fazia referência ao personagem Thor (figura 55, slide 28), os alunos foram questionados acerca da referência e, encaminhados a compreensão do efeito de sentido gerado.

Verificou-se que o hiato, além de separar os quadrinhos, também auxilia o leitor a preencher, por meio de inferências, o que se passa após o quadrinho lido e antes do quadrinho posterior, conectando e complementando as cenas, o que desencadeou uma atividade.

Como proposta de atividade, foi solicitado que os alunos preenchessem o espaço do hiato, na tira analisada de Gonsales, criando um quadrinho que representasse o que eles imaginam que havia ocorrido entre uma cena e outra. No entanto, restava pouco tempo de aula e a maioria não conseguiu concluir a atividade.

Apesar da aula não ter seguido todas as etapas do planejamento, dos imprevistos e da consequente agitação da turma, é possível afirmar que, de forma geral, os objetivos da aula foram atingidos.

4.2.6 A criação de histórias em quadrinhos, leitura da versão inicial e separação em grupo de trabalho para a versão final

Esta aula teve como objetivo a reflexão sobre como se dá o processo de produção das histórias em quadrinhos, a análise da versão inicial da produção dos alunos e separação de grupos para a etapa da produção final.

A seguir, têm-se os recursos utilizados, as etapas de desenvolvimento do planejamento e os slides para a aula; após, descrição reflexiva da aula, que correspondeu a 2h/a.

AULA 11 – A criação de histórias em quadrinhos, leitura da versão inicial e separação em grupo de trabalho para a versão final

Recursos utilizados:

- Datashow;
- Caixa de som;
- Vídeos sobre produção de histórias em quadrinho (Reportagem, de 27/10/2015, do programa “The Noite” (<https://www.youtube.com/watch?v=y5hiE79cz1A&t=174s>), “A fantástica fábrica de quadrinhos”, vídeo Academia Brasileira de Arte – ABRA (<https://www.youtube.com/watch?v=5Gq1UBmEnQs&t=12s>) e o vídeo da própria Mauricio de Sousa Produções (<https://www.youtube.com/watch?v=U6MY4gC1r7I>);
- Produção inicial dos alunos escaneadas, sem identificação dos nomes, para projeção.

Planejamento do desenvolvimento da etapa:

1. Questionar se os alunos sabem como as histórias em quadrinho são produzidas;
2. Instigar os alunos a pensar nas etapas de produção de uma história em quadrinho;
3. Mostrar a reportagem do programa “The Noite”, de 27/10/2015, que acompanhou a produção de uma HQ;
4. Apresentar o repórter, que também é comediante, atentando para o tom humorístico da reportagem;
5. Indagar se eles conseguiram identificar as etapas na produção das HQs;
6. Mostrar o vídeo “A fantástica fábrica de quadrinhos”, da ABRA (Academia Brasileira de Arte), que visitou a Mauricio de Sousa Produções e acompanhou os principais processos criação e produção das aventuras da Turma da Mônica, de uma maneira menos humorística e mais aprofundada, além de um vídeo da própria Mauricio de Sousa Produções, bem direto, sobre as etapas de produção.
7. Incentivar a busca, na internet, de materiais para conhecimento, tendo em vista a diversidade de conteúdo e de intenções comunicativas, em tom mais informal, mais formal, mais detalhada, mais sucinto, mais direto, etc.
8. Sistematizar as etapas apresentadas: roteiro, criação de arte, arte final, letra e cor.
9. Destacar a informação de que o roteirista na Mauricio de Sousa Produções trabalha de forma diferente, ele não faz só o texto, mas sim um esboço, um desenho mais simples, que

visa passar as informações visuais, mas que também havia a possibilidade de trazer as ideias em texto escrito;

10. Ressaltar que a produção de HQs costuma ser um trabalho coletivo, assim como a produção que havia sido solicitada para eles, da canção Eduardo e Mônica;
11. Relembrar a proposta da produção inicial, uma produção coletiva em que cada um ficou responsável pela retextualização de um trecho da canção e que seria exposta na biblioteca da escola;
12. Recapitular os recursos dos quadrinhos estudados;
13. Convidar os alunos a analisarem um esboço de HQ (a versão inicial deles);
14. Projetar os quadrinhos no quadro e solicitar que, por ser uma produção coletiva, buscassem não pensar individualmente em quem fez cada quadrinho, pois as sugestões de mudança não eram pessoais;
15. Ouvir a canção;
16. Analisar se os quadrinhos estão adequados ou não, o que poderia ser melhorado e como, de acordo com a narrativa da canção;
17. Fazer divisões de equipes de trabalho para a versão final da produção;
18. Solicitar que pensem em casa e levem, no dia seguinte, ideias para a produção final da HQ.

O questionamento que serviu de ponto de partida para a aula foi se os alunos sabiam como as histórias em quadrinhos eram construídas. Após as hipóteses apresentadas pelos alunos, foi exibida para eles a reportagem do programa “The Noite”, em que o repórter Murilo Couto, que também é comediante, acompanhou a produção de uma HQ. Os alunos foram indagados acerca das etapas de produção, atentou-se também para o tom humorístico da reportagem.

Mostrou-se o vídeo “A fantástica fábrica de quadrinhos”, da ABRA (Academia Brasileira de Arte), que visitou a Mauricio de Sousa Produções e acompanhou os principais processos de criação e produção das aventuras da Turma da Mônica, de uma maneira menos humorística e mais aprofundada, além de um vídeo da própria Mauricio de Sousa Produções, mais direto, sobre as etapas de produção. Foi mencionado que, na internet, havia uma infinidade de ferramentas que poderiam auxiliar na busca por informações que não temos e que, além da variedade de conteúdos, também era possível notar diferentes formas de abordagem, em tom mais informal, humorístico, mais formal, mais detalhado, mais direto, a depender da intenção de seu produtor.

As cinco etapas para a produção das HQs apresentadas pelos vídeos foram detalhadas – roteiro, criação de arte, arte final, letra e cor – notou-se que cada artista trabalha em uma única etapa e que, na Mauricio de Sousa Produções, os roteiristas trabalham de forma diferente, não fazem apenas o texto escrito e sim fazem um esboço, um desenho mais simples, que visa passar as informações visuais.

Foi explicitado o fato das HQs serem, geralmente, fruto de um trabalho coletivo e, a partir disso, os alunos foram lembrados da produção inicial que haviam feito, a retextualização da canção Eduardo e Mônica em quadrinhos, uma produção coletiva em que cada um ficou responsável pela retextualização de um trecho da canção e que seria exposta na biblioteca da escola.

Os recursos dos quadrinhos vistos nas aulas anteriores foram recapitulados, com o auxílio dos próprios alunos. Conforme proposto a professora-pesquisadora escreveu no quadro os recursos que iam sendo citados. Corroborando com o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.89 - 90) afirmam:

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. [...] esses conhecimentos trabalhados, discutidos, explicitados numa linguagem técnica – que pode ser simples – permitem a revisão do próprio texto.

Enquanto eram lembrados os recursos dos quadrinhos estudados, a professora-pesquisadora aproveitou a oportunidade para mostrar aos alunos uma tira que ela havia visto no *instagram*, no perfil “@angulodevista”, minutos antes do início da aula, a tira trazia uma metáfora visual. Como estavam em setembro, mês de prevenção ao suicídio, além da situação que havia ocorrido na aula anterior (aluna com crise de ansiedade) e outras que vinham ocorrendo com certa frequência, a professora-pesquisadora achou pertinente abordar a tira, mesmo não estando no planejamento. A tira trazia a mensagem de que falar fazia bem, após uma personagem que estava em um buraco ter sido retirada de lá por um balão com linhas emaranhadas, representando o desabafo de suas questões.

Após a recapitulação dos recursos, momento de síntese antes da produção final, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.90), os alunos foram convidados a analisarem uma HQ, informou-se que era uma espécie de esboço. A versão inicial deles foi

projetada no quadro e só então, surpresos, eles perceberam que a HQ analisada seria a produção deles próprios. Foi solicitado que, por ser uma produção coletiva, buscassem não pensar individualmente em quem fez cada quadrinho, pois as sugestões de mudança não eram pessoais.

Ouviram-se a canção novamente e foi feita a análise, trecho a trecho, quadrinho por quadrinho, observando a adequação, o que poderia ser melhorado e como, de acordo com a narrativa da canção, e quais recursos poderiam ser utilizados.

Foi feita uma divisão de equipes de trabalho para a versão final da produção, todos ficaram responsáveis pelo roteiro, cada um com um trecho, como na versão inicial, no entanto, foi escolhido um único aluno para a elaboração final da HQ, tendo em vista a padronização do estilo dos desenhos e coerência da HQ em si.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.88) elencam quatro níveis na produção de textos, que precisam ser trabalhados nos módulos, para que os alunos consigam ser capazes de lidar durante a produção, de forma concomitante: a representação da situação de comunicação (as condições de produção, para quem, para quê, de que modo, onde), a elaboração dos conteúdos (quais técnicas são necessárias para a elaboração do conteúdo), o planejamento do texto (que estrutura o texto deve seguir para atender seus objetivos) e a realização do texto (a escolha dos mecanismos de linguagem mais adequados e eficientes para a escrita do texto). Ciente de que os níveis foram trabalhados durante a sequência dos módulos, foi solicitado que os alunos pensassem em casa e levassem, no dia seguinte, ideias para a produção final da HQ.

4.3 Produção Final

Esta foi a etapa em que os alunos tiveram a oportunidade de pôr em prática o que aprenderam de modo segmentado nos módulos. Como foi proposta a produção de uma HQ e foi visto que, geralmente, HQs são frutos de um trabalho coletivo, que segue etapas, chegou-se ao consenso de que a turma elaboraria o roteiro e apenas um aluno faria a produção final, com o auxílio das ideias dos colegas, para manter uma padronização no estilo do desenho.

Para o 12º momento, objetivou-se a reescrita da primeira versão que seria utilizada como roteiro para elaboração da versão final, que seria entregue depois, pois sua produção demandaria mais tempo. A seguir, têm-se os recursos utilizados, as etapas de desenvolvimento do planejamento e a descrição reflexiva da aula, que foi planejada para 2h/a, porém ocorreu em praticamente 1h/a.

4.3.1 Roteiro para a produção final

A aula teve como objetivo a reescrita da primeira versão da produção dos alunos; as produções reelaboradas se tornaram parte do roteiro para a elaboração final da HQ.

AULA 12: Reelaboração de quadrinhos – Reescrita da primeira versão e organização para elaboração da versão final

Recursos utilizados:

- Produções dos alunos (versão inicial) com os trechos da canção retextualizados grampeados;
- Folhas de papel sulfite.

Planejamento do desenvolvimento da etapa:

1. Contextualizar a produção;
2. Propor a revisão e reelaboração/reescrita da retextualização dos trechos da canção “Eduardo e Mônica”, individualmente (roteiro para a produção final);
3. Socializar, em quartetos, as reelaborações/roteiros;
4. Revisar as reelaborações/roteiros, em grupo, antes de encaminhar para os responsáveis pela etapa de organização dos roteiros.

Com o atraso para a abertura do portão da escola (APÊNDICE A, p. 176) e, conseqüentemente, para o início das aulas, perdeu-se praticamente 1h/a, sendo assim, infelizmente, nem todas as etapas do planejamento foram concretizadas.

De forma sucinta, a proposta da aula, que já havia sido explicitada no dia anterior, foi retomada. Os alunos receberam suas primeiras versões grampeadas com o trecho da canção retextualizada e uma folha de papel sulfite. Pensou-se em, assim como na primeira versão, entregar aos alunos uma folha já com as marcações dos quadrinhos impressas, no entanto, para que os alunos não se prendessem ao modelo mais convencional de requadro, nem a um tamanho específico, optou-se pela entrega da folha em branco.

Os alunos foram orientados a analisar novamente a versão inicial e, posteriormente, reelaborá-la, tendo como base os conhecimentos adquiridos durante o processo. Foi destacado que a professora-pesquisadora sabia que nem todos tinham habilidade para desenho, no entanto, sabia que todos eles tinham conhecimento para esboçar cenas utilizando a linguagem dos quadrinhos.

Aos alunos que haviam faltado no dia da versão inicial, foi entregue trechos da canção de alunos que haviam faltado no dia, enquanto outros ficaram responsáveis por revisar os textos dos colegas, quando eles terminavam. A estratégia de socialização e revisão das retextualizações em grupos menores, lamentavelmente, não foi efetivada, porém, ao menos na versão final, o trabalho com revisão de texto foi colaborativo.

Infelizmente, nem todos os alunos contribuíram satisfatoriamente com a versão final, alguns não consideraram o fato de que suas produções iniciais poderiam ser melhoradas. No entanto, de forma geral, a turma se engajou na elaboração dos roteiros e organização das etapas e colaborou com a versão final da HQ.

A aula não saiu como planejada, no entanto, os esboços e conhecimentos adquiridos pelos alunos durante toda a sequência serviram como base para uma produção textual final muito significativa, bem criativa e que explorou os mais diversos recursos utilizados pela linguagem dos quadrinhos, como veremos a seguir.

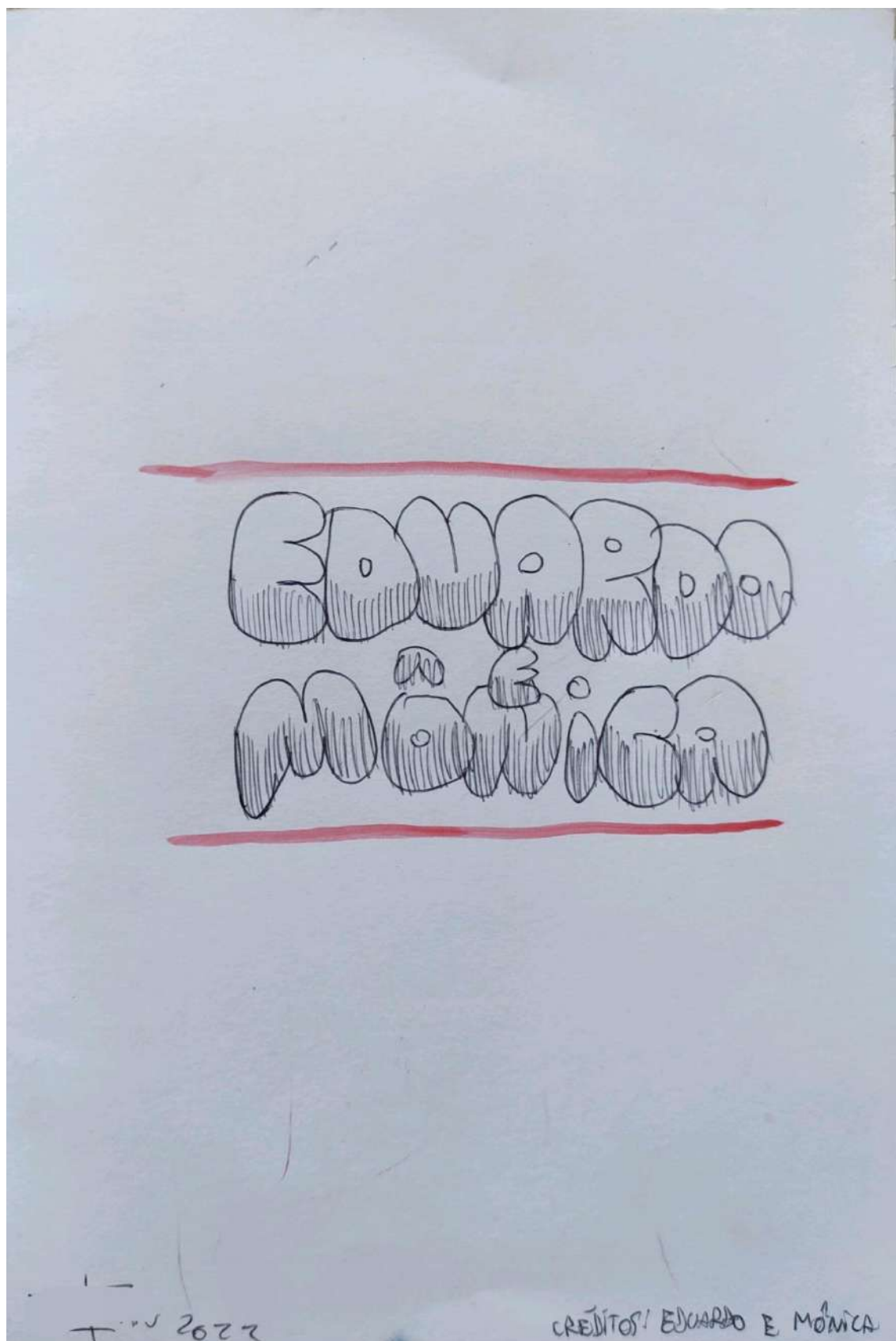
4.3.2 Produção final

Por ser uma produção mais complexa, que demandaria mais tempo e maior concentração, a versão final da HQ “Eduardo e Mônica” não foi elaborada em sala de aula, sendo entregue posteriormente. Em conversa com os alunos responsáveis pelas etapas (separadas no último módulo), chegou-se ao consenso de que o mais conveniente seria que o aluno responsável pela criação de arte também ficasse responsável pela letra e, o próprio aluno também se dispôs a colorir a HQ.

A HQ foi produzida em papel específico para desenho e pintada com aquarela. Após o término da SD, até o momento da entrega da versão final, abriu-se espaço durante as aulas de Língua Portuguesa para algumas deliberações acerca da HQ, se ela poderia ter um tom mais humorístico, se a personagem Mônica poderia ter a representação gráfica semelhante à Mônica da Turma da Mônica, se poderiam ser criadas cenas que não estavam na canção, mas que contribuiriam para o tom humorístico da narrativa, os alunos sempre acataram as sugestões dadas pelo responsável pela produção final. É interessante observar que grande parte dos recursos estudados foram contemplados pela HQ, como podemos observar a seguir.

Capa:

Figura 56 – Capa da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Fonte: Dados da pesquisa

Página 1:

Figura 57 – Página 1 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Fonte: Dados da pesquisa

Página 2:

Figura 58 – Página 2 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Fonte: Dados da pesquisa

Página 3:

Figura 59 – Página 3 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Fonte: Dados da pesquisa

Página 4:

Figura 60 – Página 4 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Fonte: Dados da pesquisa

Página 5:

Figura 61 – Página 5 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Fonte: Dados da pesquisa

Página 6:

Figura 62 – Página 6 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Fonte: Dados da pesquisa

Página 7:

Figura 63 – Página 7 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Fonte: Dados da pesquisa

Página 8:

Figura 64 – Página 8 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Página 9:

Figura 65 – Página 9 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Fonte: Dados da pesquisa

Página 10:

Figura 66 – Página 10 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Fonte: Dados da pesquisa

Página 11:

Figura 67 – Página 11 da produção final, HQ “Eduardo e Mônica”



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que a HQ produzida está de acordo com a proposta lançada, de uma adaptação da canção “Eduardo e Mônica” para a linguagem dos quadrinhos. Como foi observado durante a atividade de análise comparativa (que será abordada na próxima seção), as adaptações trazem apenas uma leitura da obra base e não sua interpretação inalterada, “qualquer elemento que exista no original pode ser ‘mexido’ na adaptação, em favor da criação de um material esteticamente interessante” (ZENI, 2020, grifo do autor), como pôde ser observada na versão final da HQ, que buscou trazer um tom mais humorístico à relação do casal.

A HQ foi elaborada de forma criativa e eficiente, no que concerne aos aspectos de forma composicional, de conteúdo e de estilo, contemplando os mais diversos recursos utilizados pela linguagem dos quadrinhos – a diversidade de balões, uso de legendas e onomatopeias de forma adequada, exploração das figuras cinéticas, metáforas visuais, representação compreensível das personagens, detalhamento das expressões faciais, diversificação dos planos de visão, dentre outros elementos – além das relações de intertextualidade, o humor e, inclusive, a metalinguagem.

4.4 Para além da proposta de produção escrita

Dentro da SD, além da proposta de aplicação dos módulos direcionando a um trabalho mais atento a aspectos relacionado à linguagem dos quadrinhos, também foi planejado, paralelo a isso, a inserção de momentos em que os alunos tinham acesso a obras em quadrinhos, numa perspectiva implícita do gênero.

Dessa forma, foi pensado em proporcionar aos alunos momentos de leitura de HQs, uma espécie de gibiteca dentro da sala de aula e, além disso, uma análise comparativa entre uma HQ e sua adaptação para o cinema.

Ambas as atividades, apesar de não objetivarem explicitamente a produção escrita, auxiliaram na ampliação do repertório de referência dos alunos, na percepção da multimodalidade das linguagens e da influência dos quadrinhos em outras mídias. Além também, de que foi um momento que possibilitou a prática da expressão oral.

4.4.1 Momento de gibiteca em sala de aula

Foram realizados dois momentos de leitura de histórias em quadrinho em sala de aula, 2º e 7º encontro da sequência. Nestes momentos, a sala de aula se transformou em uma espécie de gibiteca, as HQs foram dispostas na sala – no suporte abaixo do quadro, no birô, em carteiras – e eles puderam escolher, de acordo com suas preferências, dentre as diversas HQs disponibilizadas, e fazer a leitura, sem influência da professora-pesquisadora. No momento seguinte, houve a socialização das HQs lidas, direcionando-os para estratégias de leitura de conexões e síntese (GIROTTI; SOUZA, 2010).

A promoção desses momentos objetivou o que uma das habilidades da BNCC preconizada:

EF67LP28: Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 167).

Dessa forma, os dois encontros seguiram o mesmo planejamento. Cada dia de encontro correspondeu à 2h/a. Abaixo, têm-se os recursos utilizados, o planejamento para o desenvolvimento da etapa e a descrição reflexiva da prática.

AULA 2 E AULA 7: Gibiteca em sala de aula

Recursos utilizados:

- HQs diversas.

Planejamento do desenvolvimento da etapa:

1. Leitura de HQs (1º aula);
2. Sugerir (sem imposição) uma sequência para o momento de socialização do que foi lido (apresentação da HQ, descrição, avaliação e recomendação);
3. Socializar as impressões de leitura (2º aula).

Estes momentos foram pensados para dar oportunidade aos alunos ao contato com quadrinhos que trazem uma narrativa mais longa, diferentemente dos que seriam/foram trabalhados, em grande parte, nos módulos. Para isso, foram levadas diversas HQs para que os alunos escolhessem, de acordo com suas preferências, o que gostariam de ler, sem imposição, nem direcionamento para um determinado quadrinho.

Como a minibiblioteca da escola encontra-se fechada (e também não teria capacidade para todos os alunos da turma), foi pensado em transformar, momentaneamente, a própria sala de aula em uma gibiteca – um local em que estariam expostas histórias em quadrinhos para que os alunos pudessem escolher, ler – e assim, quem sabe, estimular o hábito da leitura. A ideia foi que eles tivessem um contato direto e mais pessoal com as HQs, que pudessem, logo no início, interagir com as capas das HQs, os títulos, ativando seus conhecimentos prévios e criando suas conexões.

No primeiro dia foram levadas 42 revistinhas da Turma da Mônica Jovem, 15 da Turma da Mônica (versão crianças), 10 revistas de super-heróis – da Liga da Justiça, Hulk, Superman e Homem Aranha – e alguns almanaques. No segundo dia a diversidade foi maior, além dos quadrinhos do primeiro dia, também foram levados mais de 50 revistinhas em quadrinhos da Turma da Mônica (criança), algumas do Tio Patinhas, Zé Carioca, Pato Donald, um álbum do Homem Aranha, outro álbum da Magali em que havia adaptação de fábulas para a linguagem dos quadrinhos, almanaques do Chico Bento, da Mônica, Cebolinha, Tina, dentre outros. A professora-pesquisadora havia sugerido que os alunos poderiam levar quadrinhos que tivessem em casa para emprestar aos colegas, mas só um aluno lembrou de levar, dois mangás.

Assim que todos estavam com suas HQs, a professora-pesquisadora sugeriu e anotou no quadro, um direcionamento para o momento de socialização. Foi sugerido que os alunos apresentassem o quadrinho, descrevessem, avaliassem (comentado suas impressões) e recomendassem ou não. Demonstrou-se a diferença entre apresentar e descrever, além de como se poderia avaliar algo. Os alunos tiveram um momento para leitura individual das HQs e, após a leitura, foi feita a socialização.

Como os alunos possuem um ritmo de leitura diferente e as próprias HQs têm tamanhos variados (enquanto as da Turma da Mônica são mais curtas, as da Turma da Mônica Jovem trazem narrativas mais longas, por exemplo), aos alunos que foram terminando, foi recomendado que notassem o nome da HQ lida, número/volume, quais temáticas abordavam, as impressões que tiveram e se indicavam ou não para os colegas, pois esse roteiro auxiliaria na preparação para o momento da partilha.

A socialização foi um momento muito enriquecedor, onde, além das trocas e reflexões, eles puderam exercitar a expressão oral, ao apresentar suas impressões de leitura aos colegas, de modo mais descontraído. Apesar do direcionamento para apresentação, sugerido pela professora-pesquisadora, ele não foi rígido, como salientado, foi apenas uma orientação, para que, primeiramente os alunos não resumissem às impressões a “gostei” ou “foi legal”, como é bem comum em sala de aula, quando eles não têm uma indicação de por onde começar, mas também, para que, colocassem em prática algumas estratégias de leitura.

Pelos encaminhamentos que foram tomados durante os momentos de socialização, também se pôde trabalhar com as estratégias de leitura, especificamente as estratégias de síntese – fundamental na formação do leitor autônomo – ao pedir que os alunos descrevessem as HQs lidas, apresentando uma síntese da narrativa, com as palavras deles (modelação entre o que foi lido e o conhecimento que os alunos já possuem); e, durante os momentos de análise – momento em que socializaram suas impressões acerca do lido – os alunos foram estimulado a fazer conexões. De acordo com Girotto e Souza (2010), há três tipos de conexão que podem ser realizadas:

- Conexão texto-texto, “em que o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 68);
- Conexão texto-leitor, que ocorre a partir das relações estabelecidas entre o texto lido e a vida e experiências do leitor;
- Conexão texto-mundo, quando o leitor faz relação entre o texto lido e acontecimentos mais globais.

De certa forma, todas essas conexões foram realizadas durante as socializações (conforme diários reflexivos). Algumas reflexões e observações surgiram dentro da temática das HQs e foram apontadas pelos alunos, como a questão da empatia, dos desentendimentos ocasionados pela falta de diálogo, a identificação que surge com alguns personagens, as intertextualidades presentes.

Durante as aulas, outras questões, além das conexões, também foram pontuadas pela professora-pesquisadora, como o público-alvo das HQs e a intertextualidade tipológica (MENDONÇA, 2005), a utilização da linguagem dos quadrinhos por outros gêneros, a exemplo do gênero anúncio, observado em algumas das HQs lidas.

No final da aula do segundo dia de gibiteca, foi comentado com os alunos que a sequência de apresentação que eles seguiram nos momentos de socialização apresentavam semelhanças com um gênero textual que seria visto em breve nas aulas de OLPT (Oficina de Leitura e Produção de Texto), a resenha crítica.

De acordo com os diários reflexivos (APÊNDICE A), os momentos foram muito positivos, tiveram boa recepção e grande participação dos alunos.

4.4.2 Análise comparativa

A proposta de análise comparativa teve como inspiração os procedimentos de análise comparativa apresentados por Zeni (2020, p.142), a leitura da obra base, definição de um critério para análise, divisão das cenas em unidades e a utilização do mesmo critério para a adaptação e a consequente divisão em unidades. A ideia central tem como base as contribuições acerca da sistematização das narrativas propostas pelo teórico francês Roland Barthes. Apesar de ser uma proposta para análise comparativa entre obras literárias e suas adaptações para os quadrinhos, por ser bastante ampla, pode se adequar, com alguns ajustes, a outras adaptações, entendendo adaptações como “um tipo de obra que tem por finalidade representar outra obra preexistente” (ZENI, 2020, p.129).

Pela atividade estar inserida em uma SD com objetivos mais amplos, decidiu-se por seguir a sequência das etapas de forma simplificada. Ao analisar a HQ “O dia em que Gwen Stacy morreu!”, do Homem Aranha, e a adaptação cinematográfica que retrata a trama – o filme “O espetacular Homem-Aranha 2”, de 2014, dirigido por Marc Webb) – optou-se por sistematizar a análise de apenas uma unidade de comparação (sequência narrativa que desencadeia na morte da personagem Gwen Stacy).

Ainda assim, a leitura da HQ, bem como a apreciação da adaptação cinematográfica foi da obra por completo, pois outros pontos foram observados e refletidos, além de que um dos objetivos para o planejamento da proposta era atender a insistente solicitação dos alunos de trabalhar com filmes nas aulas de Língua Portuguesa.

A seguir, os recursos utilizados, as etapas de desenvolvimento do planejamento e as descrições reflexivas acerca da aula 9. E, na sequência, os recursos utilizados, as etapas de desenvolvimento do planejamento e reflexões descritivas da aula 10. Este momento correspondeu à aproximadamente 5h/a.

AULA 9 – Leitura coletiva da HQ do Homem Aranha “O dia em que Gwen Stacy morreu!”

Recursos utilizados:

- Datashow;
- HQ “O dia em que Gwen Stacy morreu!” digitalizada;
- Trecho do filme “O espetacular Homem-Aranha 2”, 2014, dirigido por Marc Webb (De 1h45 até 2h04).

Planejamento do desenvolvimento da etapa:

1. Instigar os alunos a descobrir qual personagem do universo dos quadrinhos será abordado na aula (citar que foi adaptado para o cinema, que há animações, tem canção com o nome);
2. Questionar o que os alunos conhecem sobre o personagem e anotar no quadro;
3. Perguntar se já leram a HQ;
4. Apresentar a HQ que será lida e informar que situações representadas no filme “O espetacular Homem Aranha 2” foram inspiradas nela;
5. Questionar se os alunos acreditam que a HQ e a adaptação para o cinema são iguais, se trazem a mesma história;
6. Propor que os alunos façam a leitura em voz alta da HQ;
7. Mostrar trecho do filme que desencadeia na morte de Gwen Stacy;
8. Comparar as representações no quadrinho e no filme.

A aula começou com um clima de suspense, desde a semana anterior a professora-pesquisadora havia comentado que nas aulas da semana falaríamos sobre um personagem dos quadrinhos muito popular. Os alunos foram instigados a descobrir, após algumas dicas, qual era o personagem.

Após a descoberta de que o Homem Aranha seria tema da aula, os alunos foram questionados sobre o que sabiam acerca do personagem e a professora-pesquisadora foi anotando, no quadro, o que eles falavam. Notou-se que os conhecimentos que os alunos tinham acerca do Homem Aranha eram baseados nos filmes, então, perguntou-se se eles já haviam lido a HQ e a maioria afirmou que não.

Foi dito que seria lida uma icônica HQ do Homem Aranha, publicada na década de 1970 e que foi adaptada para o filme “O Espetacular Homem Aranha 2”, em 2014. Informou-se que após a leitura coletiva da HQ, seria feita a análise de uma cena específica do filme, para que se observasse as especificidades de cada linguagem e que, no dia seguinte, seria assistido o filme completo, para se ter uma ideia mais ampla das adaptações que foram feitas.

Os alunos foram convidados à leitura em voz alta. A digitalização da HQ foi projetada no quadro e os alunos foram acompanhando. A leitura iniciou com uma aluna que se voluntariou para ser a narradora e fazer a leitura das legendas, em seguida outros alunos foram se voluntariando para fazer a leitura dos balões dos personagens que iam aparecendo no decorrer da história.

Apesar de um problema com o notebook (APÊNDICE A, p. 171), que precisou ser reiniciado, em determinado momento da aula, a leitura foi fluída, os alunos foram participativos e, inclusive, “entraram” nos personagens, fazendo uma leitura dramatizada, até com alteração de voz.

Foram apresentadas algumas observações, como o fato do título da HQ não estar no começo da história, diferentemente da maioria dos quadrinhos. O título da HQ só foi descoberto no fim, criando, com isso um ar de suspense. Outros aspectos relacionados aos recursos utilizados pelos quadrinhos também foram abordados, como, por exemplo, os ângulos de visão, a representação de ilusão.

Também foi um pontos de atenção o fato de Peter Parker ter achado positivo Gwen estar “desmaiadinha da silva”, na hora em que foi encontrada na ponte, pois não o reconheceria, já que na HQ, diferentemente do filme, ela não sabe a identidade do super-herói e acha que a culpa da morte de seu pai é do Homem-Aranha.

É relevante mencionar que, quando se chegou à leitura da famosa cena da ponte, os próprios alunos, os que já haviam assistido ao filme, começaram a questionar às diferenças em relação à obra cinematográfica.

Após o término da leitura da HQ, foi mostrado aos alunos um trecho do filme “O Espetacular Homem Aranha 2” que desencadeava na cena em que a personagem Gwen Stacy morria, de 1h45 a 2h04. Assim que o filme foi pausado, os alunos, voluntariamente,

começaram a apresentar comentários acerca das diferenças observadas entre a HQ e o filme, como o fato do espaço em que a situação ocorria ser outro e a situação que desencadeava a morte também ser diferente.

Comentou-se que, as diferenças observadas aconteciam porque, apesar do filme ter se inspirado na HQ, foi feita uma adaptação para uma outra linguagem, sendo, dessa forma, o filme, uma nova obra, que tem relação com a HQ, mas que traz sua própria leitura e as escolhas de roteiro do diretor.

De acordo com a professora-pesquisadora:

Apesar do notebook ter atrapalhado, a aula foi muito legal! Conseguimos observar atentamente muitos elementos dos quadrinhos, detalhes da história, conhecer um pouco mais sobre esse personagem tão popular que foi tão adaptado para outras mídias. E o melhor de tudo, os alunos se mostraram interessados em ler, participar, comentar, dar opinião (APÊNDICE, p. 172).

Portanto, considerou-se que o envolvimento e engajamento da turma foram pontos chave para a aula. No encontro seguinte, continuação da proposta, eles assistiriam a um filme (tendo o contato com a adaptação cinematográfica completa), algo que, constantemente, era solicitado por eles, e poderiam ser observadas outras particularidades de cada gênero, além da relação de semelhança e diferenças entre o enredo, a trama e as personagens.

AULA 10 – Apreciação do filme “O espetacular Homem-Aranha 2”

Recursos utilizados:

- Datashow
- Caixa de som
- Filme “O espetacular Homem-Aranha 2”, 2014, dirigido por Marc Webb

Planejamento do desenvolvimento da etapa:

1. Levar os alunos para o laboratório de informática;
2. Recapitular a aula do dia anterior;
3. Apresentar o filme e o que motivou a escolha;
4. Assistir ao filme “O espetacular Homem-Aranha 2”;
5. Durante o filme, apresentar observações acerca de diferenças na trama, em relação à HQ e atentar, em algumas cenas, para o enquadramento e ângulos de visão (trabalhados no penúltimo módulo da SD).

Ao planejar a análise comparativa, a ideia era de fazer com que os alunos, além de perceberem que, apesar das semelhanças, as HQs e suas adaptações cinematográficas tinham suas singularidades e eram obras autônomas, que também observassem o funcionamento de algumas das propriedades específicas de cada uma das duas manifestações artísticas.

Também se pensou em propiciar aos alunos uma experiência semelhante a de um cinema, no entanto, infelizmente, não foi possível, de forma satisfatória, conforme explanado no diário reflexivo da professora-pesquisadora (APÊNDICE A, p. 172).

Além do imprevisto que impossibilitou o local de realização da aula, que ocorreria, inicialmente, na sala de informática (por ser um lugar que possui ar-condicionado, a sala é mais escura e os equipamentos seriam montados antecipadamente) e da professora-pesquisadora ter precisado se ausentar da sala com uma aluna que havia passado mal, os alunos terem tido aula vaga (pela ausência de outro professor por estar de licença médica), também foi algo que não estava previsto, mas que, nesse caso, que colaborou, pois a aula ganhou alguns minutos a mais.

Após a montagem dos equipamentos, fez-se um comentário inicial, recapitulando a leitura realizada no dia anterior e apresentando o filme que seria assistido no dia, “O Espetacular Homem-Aranha 2 – A ameaça de Electro”, filme de 2014, dirigido por Marc Webb, sequência de “O Espetacular Homem-Aranha”, de 2012. Foi explicado que o filme havia sido escolhido por adaptar a HQ que havia sido lida no dia anterior.

De acordo com o diário reflexivo da aula (APÊNDICE A, p. 172-174) os alunos pareceram bastante empolgados, mesmo os que já haviam assistido ao filme. Comentou-se que, os que já haviam assistido teriam a oportunidade de rever o filme tendo uma outra visão e que, além disso, eles também prestariam atenção em outros elementos da narrativa, como as semelhanças e diferenças entre a linguagem do cinema e a dos quadrinhos.

Como a professora-pesquisadora também era mentora⁴ da turma e um dos eixos que precisavam ser trabalhados mensalmente era o eixo família, pensou-se que essa temática também poderia ser abordada de forma transversal a partir do filme. Sendo assim, também foi solicitado que os alunos prestassem atenção às relações familiares retratadas, que observassem a diversidade nas configurações familiares, os conflitos, comuns à maioria das famílias.

⁴ Mentora da turma pelo programa Professor Mentor, parceria entre a Secretaria de Estado da Educação - Seduc/AL e a Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas – Fapeal.

Durante o filme, algumas pausas foram feitas, para que alguns aspectos relacionados às temáticas trabalhadas fossem comentados (foi comentado sobre o recurso do *flashback* – também observado nos quadrinhos em uma das tirinhas analisadas em um dos módulos. Em alguns momentos os próprios alunos apresentavam alguma opinião ou informação, alguns também perguntavam sobre alguma cena ou situação. A dinâmica funcionou bem, no entanto, precisou ser interrompida, na última aula, quando a professora-pesquisadora precisou se ausentar da sala, por alguns minutos, para auxiliar uma aluna que, aparentemente, havia tido uma crise de ansiedade (APÊNDICE A, p. 173).

Outro fator que, apesar de, aparentemente, não ter incomodado os alunos, foi o calor, pois os ventiladores estavam quebrados e os alunos optaram, unanimemente, por manter a porta fechada para que pudessem ver melhor a projeção do *datashow* no quadro. A professora-pesquisadora ainda colocou TNT preto nas janelas para que a sala ficasse mais escura, porém, mesmo assim, não foi o suficiente para manter a porta aberta de modo a conseguirem enxergar o filme com boa qualidade.

Apesar das condições não favoráveis, os objetivos da aula foram alcançados, os alunos apresentaram observações pertinentes, pareceram satisfeitos e motivados às discussões propostas. Mas, sem dúvida, condições melhores, tanto de estrutura quanto de apoio ao professor e aos alunos, fariam muita diferença nos processos de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta dissertação, destacou-se a importância de, no mundo contemporâneo, em que a cultura digital e a multimodalidade dos textos exercem forte influência nas relações sociais, a escola lidar com essas mudanças significativas e incorporá-las em suas práticas, objetivando a formação de cidadãos capazes de interagir criticamente nas mais diversas práticas sociais.

Contudo, compreende-se que, apesar da importância, o trabalho com textos multimodais é um desafio que ainda apresenta muitos empecilhos, de forma específica para os sujeitos desta pesquisa e o local em que a pesquisa se realizou, mas que, certamente, também é a realidade de muitas escolas, principalmente escolas públicas, Brasil afora.

Dessa forma, o trabalho com os quadrinhos pareceu oportuno, pois, sendo um texto multimodal que, ao mesclar a linguagem verbal e visual, demanda ampla participação do leitor para a produção de sentidos, é uma mídia de fácil acesso, capaz de proporcionar uma leitura mais próxima da realidade dos alunos, por, geralmente, retratar situações cotidianas, e ter certa popularidade com o público infantojuvenil.

Ao se analisar este contexto, levantou-se os seguintes questionamentos: 1 - Quais as estratégias podem ser utilizadas, a partir da utilização de quadrinhos, para desenvolver as práticas de leitura e escrita dos alunos de uma turma de 8º ano de uma escola pública estadual?; 2 - Em que medida a utilização do hipergênero quadrinhos pode contribuir para a prática de leitura e escrita de uma turma de 8º ano de uma escola pública estadual?

Desse modo, foi planejada uma prática interventiva, pautada no modelo de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que objetivou explorar a potencialidade dos quadrinhos, de maneira mais atenta, em um trabalho que contemplasse práticas de escrita, de leitura, bem como as especificidades da linguagem dos quadrinhos e a multimodalidade dos textos.

Apesar dos procedimentos da SD, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), encaminharem para o desenvolvimento da expressão escrita (ou oral) dos alunos, indissociavelmente, trabalha-se com leitura, no contato que os alunos têm com os textos de referência, além das atividades de observação e análise de textos, durante os módulos. No entanto, ainda assim, pensou-se em promover, paralelamente, momentos de leitura de HQs, para além dos módulos, objetivando o incentivo à leitura. Foram promovidos momentos em que os alunos tiveram contato com diversos quadrinhos com narrativas mais

longas, de acordo com suas preferências, o que foi chamado de “momento de gibiteca em sala de aula”. Esses momentos foram seguidos pela socialização das leituras.

Além disso, propôs-se ainda uma análise comparativa entre uma HQ e sua adaptação cinematográfica, inspirada na proposta comparativa de Zeni (2021), buscando refletir acerca das relações de semelhança e diferenças entre manifestações artísticas distintas, que se utilizam da multimodalidade para significar, propiciando aos alunos, desse modo, contato e análise crítica de outra obra multimodal que traz relação com o universo dos quadrinhos.

A prática foi desenvolvida, além das atividades já citadas, a partir das quatro principais etapas sistematizadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – apresentação da situação, produção inicial, aplicação dos módulos e produção final.

A SD se desenvolveu em 12 encontros. Além da primeira etapa – a apresentação da situação – seguida, no mesmo encontro, pela produção inicial que foi uma retextualização coletiva da turma, realizou-se seis módulos. O primeiro voltado à relação verbo-visual e à apresentação da diversidade de gêneros que compõem o hipergênero quadrinhos; seguido por quatro módulos que buscaram aprofundar os principais elementos dos quadrinhos, baseados em reflexões de Ramos (2019), através de atividades que proporcionaram a leitura, além da escrita dirigida de alguns elementos dos quadrinhos. O último módulo visou apresentar as etapas de produção e circulação de HQs e preparar os alunos para a produção final, a partir da análise da produção inicial.

Paralelo aos módulos, foram realizados dois momentos de gibiteca e a análise comparativa (leitura da HQ, em um encontro, e apreciação do filme, em outro). A partir da aplicação dos módulos, foi-se observando um gradativo progresso e aprofundamento nas discussões e análises propostas, por parte dos alunos. Por fim, a última etapa, a produção final, que se resultou da reelaboração das produções iniciais, que serviram como roteiro para uma única produção, uma HQ colaborativa, elaborada por um único aluno, mas com contribuições da turma como um todo.

Pode-se afirmar que a sequência didática, como recurso metodológico, apresentou resultados muito significativos no trabalho com o gênero HQ, uma vez que os alunos, colaborativamente, produziram uma HQ de acordo com a proposta, de forma criativa e eficiente, no que concerne aos aspectos de forma composicional, de conteúdo e de estilo, contemplando os mais diversos recursos utilizados pela linguagem dos quadrinhos, relações de intertextualidade, o humor e, inclusive, a metalinguagem. Além disso, é importante

destacar o entusiasmo, o engajamento e a motivação dos alunos nos momentos de leitura de HQ, tanto individual, quanto coletiva.

Espera-se que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos possam ir para além dos quadrinhos, promovendo uma percepção ampla sobre leitura e escrita, de modo que possam ser aplicadas em outras situações e contextos, que vão para além da sala de aula, pelo desenvolvimento do prazer pela leitura e escrita consciente.

Destaca-se que, além das contribuições para os alunos, sem dúvida, o desenvolvimento desta pesquisa foi de grande importância para a formação da professora-pesquisadora. Dessa forma, é notória a relevância de programas como o Profletras na formação continuada de professores da Rede Pública. Acreditando que o papel do professor é pautado pelas relações dialógicas estabelecidas e que, ao passo em que se ensina, também se aprende (FREIRE, 1996), a troca estabelecida com os alunos, como sempre, foi inestimável. Esta experiência proporcionou reflexões significativas e pertinentes ao processo de formação, além de enriquecer sua prática pedagógica.

Durante a aplicação da sequência didática, alguns imprevistos e transtornos, comuns à sala de aula, impossibilitaram a execução do planejamento inicial, no entanto, apesar disso, conseguiu-se alcançar a todos os objetivos almejados. Apesar de na análise da produção inicial (11º encontro) ter sido realizado um trabalho também voltado à análise linguística, esperava-se que, no último encontro, este trabalho fosse mais acurado, a partir da revisão dos alunos dos textos dos colegas e das contribuições da professora-pesquisadora, no entanto, devido a imprevistos na dinâmica escolar, não se realizou esta etapa do planejamento.

Os contratempos e os obstáculos, infelizmente, são recorrentes na vida do professor e desmotivam com certa frequência. No entanto, é importante não perder de vista o grande potencial da escola e, conseqüentemente, do professor, na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Cabe aqui citar “com grandes poderes vêm grandes responsabilidades”, a icônica frase atribuída ao personagem Tio Ben, das histórias do Homem-Aranha. Sendo assim, faz-se necessário pôr em prática uma recomendação do filósofo brasileiro Mário Sérgio Cortella: “faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores para fazer melhor ainda!”.

Por fim, espera-se que este trabalho estimule a prática de professores e promova novas pesquisas e discussões sobre propostas metodológicas que visem incentivar os alunos à participação de práticas de leitura e de escrita que demandem contato com diferentes gêneros multimodais, assim como as HQs, visando promover a formação de cidadãos críticos e reflexivos, preparados para a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 out. 2002. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml> > Acesso em: 10 março 2022.
- ANDRÉ, M. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BARBIERI, Daniele. *As linguagens dos quadrinhos*. Tradução de Tiago de Almeida Castor do Amaral. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- BARBOSA, Alexandre. Mangás em sala de aula. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa#competencias-especificas-de-lingua-portuguesa-para-o-ensino-fundamental> >. Acesso em: 20 dezembro 2021.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROTTI, Cyntia G. G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45 -114.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MATENCIO, M. L. M. *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v.6, n.11, p. 109-122, 2º sem. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453/9768>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2023.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e Ensino*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDONÇA, J. M. P. Biografias em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2020.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; BARBOSA, Alexandre (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero?. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 33, n.3, p. 355-367, set.-dez. 2009. Disponível em:
<http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf>
>Acesso em 16 fev. 2022.

RAMOS, Paulo. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2020.

RAMOS, Paulo. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; BARBOSA, Alexandre (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2018.

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

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola. Editorial, 2016.

ROJO, R. *O letramento escolar e os textos da divulgação científica* – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

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

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Ciberultura. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 10 fev. 2022.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERGUEIRO, W. RAMOS, P. Os quadrinhos oficialmente na escola: dos pcn ao pnbe. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2020.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos “uma alfabetização” necessária. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; BARBOSA, Alexandre (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2018, p.7 – 30.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; BARBOSA, Alexandre (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2018, p.7 – 30.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2020.

VILELA, Túlio. Quadinhos de aventura. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2020.

ZENI. Literatura em quadrinho. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Diários Reflexivos

Diários Reflexivos

Observação: Conforme o projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Alagoas, a identidade dos participantes foi mantida em sigilo. Sendo assim, os alunos foram identificados por codinomes inspirado em nomes de personagens do universo dos quadrinhos.

1º ENCONTRO:

22/08/2022 Leitura do termo, apresentação da proposta e produção inicial - Gênero HQ
22/08/2022 Produção inicial - Gênero HQ e apresentação da proposta, leitura do termo

Escola Estadual Professora Ana Coelho Palmeira

Série: 8º ano Turma: A

Professora: Mariany

Data: 22/08/2022 (segunda-feira)

Iniciei hoje a parte prática da dissertação. Entrei mais cedo na sala para montar o datashow, pois, como precisei comprimir a sequência didática, por algumas demandas da escola, fiquei com receio de o tempo ficar curto para esse primeiro dia. Apesar de ter planejado algo semelhante ao que geralmente planejo, admito que estava um pouco ansiosa para essa aula. Comecei a aula avisando que ela seria dividida em duas partes. A primeira parte seria de explicação da proposta de pesquisa que eu estava desenvolvendo, que não era algo diferente de como já vínhamos trabalhando, e, em seguida, começaríamos a trabalhar com quadrinhos além de outros gêneros que teriam algo em comum.

Para o primeiro momento de aula, iniciei lendo o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), antes de entregá-los, para apresentar a proposta, fazer o convite à participação da pesquisa e tirar dúvidas, caso surgissem, o que não aconteceu. Eu já havia conversado com os próprios alunos e com alguns pais que estiveram presentes no plantão pedagógico, no dia 20/08, então muitos já sabiam e estavam ansiosos para a aula. Projetei o documento no *datashow* e fiz a leitura completa. Achei engraçado que um dos alunos, Flash Gordon, ficou um pouco decepcionado quando eu disse que a identidade deles ficaria em sigilo. Segundo ele, achou que ficaria famoso e que, se eu quisesse, poderia divulgar o nome dele sem problema, expliquei que era por questões éticas, além de que eu também iria precisar de uma outra autorização dos pais deles, e seguimos. Esse primeiro momento durou por volta de 20 minutos.

Em seguida recapitulei a aula anterior de OLPT (Oficina de Leitura e Produção de Texto), em que trabalhamos com o cordel “A peleja do Cérebro com o Coração” de Marcus Lucena. Perguntei se eles lembravam sobre o quê falava o Cordel, mas a maioria disse que havia esquecido, até que Arlequina falou para o grupinho que estava perto dela que elas lembravam sim, pois haviam escrito uns trechos dele no caderno, então alguns começaram a se manifestar. Lembraram que estava no livro de OLPT, Ravena disse que falava sobre o cérebro e o coração, Snoopy complementou com “razão e emoção”, então muitos começaram

a relembrar. Falei que uma mesma temática pode ser vista em diferentes gêneros textuais – pela proposta das aulas de OLPT tenho trabalhado constantemente com a ideia de gêneros textuais, a cada aula trabalhamos um gênero diferente, sua função social e características, dentro de uma sequência de atividades, então não precisei retomar o conceito – e que, naquele momento, retomariamos um gênero já conhecido por nós, a canção.

Pedi que prestasse atenção, enquanto eu colocava a canção, pois, além de trazerem a mesma temática, tanto a canção, quanto o cordel compartilhavam de outra característica bem marcante. Levei cópias da letra da canção e distribuí entre eles, além de projetá-la no datashow, já que estava ligado e eu também o utilizaria para a etapa seguinte. Assim que viu qual era a canção, a aluna Snoopy afirmou que era sua canção favorita de Legião Urbana. Enquanto eu ia distribuindo a canção, Zé Carioca já foi logo dizendo “professora, vou fazer não!” (ai,ai,ai), questionei se eu já tinha pedido algo e disse, em tom de brincadeira, para ele relaxar e ouvir a canção, Snoopy e Flash, que já conheciam a canção, começaram a cantarolar.

Relembrei que as canções mesclam a linguagem verbal com a musical, por isso a importância da gente analisar em conjunto e não apenas a letra da canção. Pedi que acompanhassem pela letra enquanto ouviam. Fiz uma rápida apresentação sobre a banda Legião Urbana e os lembrei que uma equipe já havia apresentado sobre eles em um trabalho que eu havia passado no primeiro bimestre. Enquanto eu ligava a caixinha de som, Snoopy disse que a mãe dela é muito fã de Legião Urbana e que foi a mãe que a apresentou. No meio do relato, Susan Richards me chamou e disse que não estava bem, pedi que ela sentasse em um lugar mais ventilado e respirasse, notei a mão dela gelada e disse que ela podia sair um pouco, se precisasse. Snoopy continuou o relato dizendo que ouviu “Eduardo e Mônica” pela primeira vez quando tinha 6 anos e que não entendeu nada, mas que depois que começou a entender viu que a relação narrada ali era muito semelhante a da mãe e do pai, que eram opostos.

Após ouvir a canção, perguntei se havia algo que eles não entenderam. Flash já foi informando aos colegas que “camelo” na canção não era o animal e sim uma gíria de Brasília para bicicleta, pois já havia pesquisado. Alguns alunos disseram identificar, nos personagens da canção, um ou outro conhecido. Busquei retomar a discussão sobre a canção perguntando o que mais, além de citar a questão da razão e da emoção, ela tinha em comum com o cordel que havíamos trabalhado. Eles ficaram calados. De fato, a pergunta foi muito ampla, então fui tentando encaminhar para onde eu queria chegar, que era a ideia de que os dois textos traziam narrativas. O cordel trazia a narrativa de uma discussão entre o Cérebro e o Coração, enquanto “Eduardo e Mônica” narrava a história de um casal, como fomos vendo após a leitura e análise de verso a verso.

O interessante dessa canção é que há trechos que abrem margem para mais de uma interpretação, então deixei os alunos bem a vontade na interpretação, mas sempre os instigando a voltar ao texto e ler as pistas que estavam lá. O primeiro momento em que pensamos foi no último verso da primeira estrofe “Como eles disseram”, “eles quem, professora?!” ouvi. Depois eles também problematizaram o verso em que diz que “a menina tinha tinta no cabelo”, se a tinta era por ela pintar o cabelo ou se era algum respingo de tinta que caiu acidentalmente por ela gostar de arte. Engraçado que eu nunca tinha parado para observar esse trecho e pensar nessas questões. Outros versos que observamos dar margem a mais de uma interpretação foram “E a nossa amizade dá saudade no verão/ Só que nessas férias não vão viajar/ Porque o filhinho do Eduardo/ Tá de recuperação”. “Nossa amizade?!”, “Quem é o narrador?!”, “E por quê “o filhinho do Eduardo” tá de recuperação e não o filhinho deles?!”. Surgiram várias suposições, voltaram até para o verso que dizia que eles “seguraram legal a barra mais pesada que tiveram”, alguns sugeriram ser traição, outros que foi falado “filhinho do Eduardo” porque talvez o garoto não gostasse de estudar e “puxou” ao pai, enfim, muitas interpretações.

No trecho que citava Manuel Bandeira, Bauhaus, Van Gogh, os Mutantes, Caetano e Rimbaud, alguns só disseram conhecer Van Gogh e Caetano. Quando citei o primeiro nome de Bandeira, Snoopy disse já ter ouvido falar sobre Manuel Bandeira, mas não sabia o que ele fazia, então pedi que eles pesquisassem. Só dois alunos estavam com celular com internet de dados, então, para não atrapalhar a fluidez da aula (pois já havia pedido para eles pesquisarem sobre Godard em um verso anterior e demorou um pouco), disse para pesquisarem em casa e passamos para o verso seguinte. Comentei com eles sobre a importância de procurarmos saber o significado de termos e referências que aparecem em textos que lemos, para termos um entendimento mais completo deles, pois nem sempre conseguimos entendê-los pelo contexto.

Foi bem interessante esse momento, pena que nem todos participaram. O grupinho de Arlequina estava conversando bastante, precisei chamar atenção várias vezes e, em uma dessas vezes, após ela afirmar que estava prestando atenção, perguntei qual era o personagem mais velho na canção, se Eduardo ou Mônica, e ela afirmou que Eduardo, ou seja, não só não havia prestado atenção, como estava atrapalhando as colegas ao redor. Ela disse que não gostou da canção, mas expliquei que levei a canção para analisarmos como parte da aula e, era natural que nem todos gostassem. Pedi para ela sentar mais na frente para ver melhor o vídeo que eu ia passar na sequência.

Após esse momento de análise da canção, disse a eles que mostraria um vídeo, uma espécie de clipe de “Eduardo e Mônica”, mas que, na verdade, foi parte de uma campanha publicitária da Vivo para o dia dos namorados em 2011. Passei o vídeo e eles amaram! Após terminar, pediram para eu passar de novo, mas como o tempo já estava apertado, disse que era bem fácil encontra-lo no *youtube* e que depois mostraria mais uma partezinha.

Eu já havia falado para eles que o clipe era uma adaptação da canção, assim como um filme que foi lançado nesse ano e recentemente disponibilizado em uma plataforma de streaming. Em comum, tínhamos a narrativa, então perguntei o que, além da canção, estava presente no vídeo. Alguns me falaram que vimos “a história deles”, Susan e Magali afirmaram que vimos “a interpretação deles”, Snoopy disse que conseguimos “entender mais, visualizar” e Ravena completou com “saber e ver como é cada coisa”. Completei dizendo que, além de elementos verbais e sonoros, presentes na canção, também temos no clipe elementos visuais, imagens, movimento, cores.

Os questionei se, quando eles ouviram a canção, pensaram nos mesmos atores fazendo as mesmas coisas daquela mesma forma e unanimemente disseram que não, apesar de uns afirmarem ter pensado em situações semelhantes. Magali disse que sempre que lê algum livro fica imaginando as cenas e os personagens, mas quando vai assistir a algum filme que foi adaptado é diferente. Aproveitei esse comentário para continuar falando que adaptações trazem a visão de alguém sobre uma obra e que essa visão/interpretação certamente será diferente da nossa, pois somos seres diferentes, com vivências e experiências únicas, então cada adaptação é uma nova obra.

Perguntei a eles se havia algum elemento que havia no clipe, mas que não tinha na canção, então eles começaram a citar várias situações, o encontro deles foi diferente, onde eles se esbarraram, novas situações, etc. Coloquei um trecho do vídeo novamente e eles foram comentando as diferenças. Como ninguém havia citado a presença de aparelhos tecnológicos, comentei sobre isso e como o clipe havia sido adaptado para a vida atual em que as pessoas estavam mais conectadas. Franjinha disse ter percebido que a Vivo havia sido muito esperta ao fazer uma propaganda com a música. Surgiram algumas perguntas e no meio delas alguém comentou sobre o trecho “E a Mônica riu e quis saber um pouco mais/ Sobre o boyzinho que tentava impressionar”, de acordo com a pessoa, diferente do clipe, ela havia imaginado que quem tentava impressionar alguém era o Eduardo e não a Mônica, Ravena concordou com a interpretação, pois disse que Mônica era muito empoderada para “dar bola” para um garoto como o Eduardo.

Na sequência, após verem a adaptação em clipe e saberem que a canção também foi adaptada para o cinema, lancei a proposta de que eles fizessem uma adaptação para quadrinhos. Alguns pularam de alegria, enquanto outros reclamaram bastante, extremamente resistentes. Expliquei que era apenas uma produção inicial, que eu não estava esperando desenho de nenhum artista profissional e que era uma atividade bem rápida em que cada um transformaria um trecho da canção em quadrinhos e no final juntaríamos todos os trechos para criar a história em quadrinho de Eduardo e Mônica para colocarmos na biblioteca da escola.

Alguém perguntou “professora, precisa desenhar?”, mas os próprios colegas responderam que histórias em quadrinhos tinham desenhos. Precisei reexplicar individualmente a proposta algumas vezes. Fui dividindo os trechos entre os alunos e entregando os quadrinhos que eu já havia levado impressos para eles não perderem tanto tempo, nesse primeiro momento.

Depois de muita resistência eles foram fazendo. Deixei-os bem à vontade. Tiveram por volta de 20 minutos para realizar essa atividade, a maioria conseguiu entregar, mas alguns ficaram de entregar depois.

2 ° ENCONTRO:

23/08/2022 Leitura de HQs e socialização

23/08/2022 Leitura de HQs e socialização

Escola Estadual Professora Ana Coelho Palmeira

Série: 8º ano Turma: A

Professora: Mariany

Data: 23/08/2022 (terça-feira)

Na aula de hoje, assim que entrei e dei bom dia, Snoopy veio correndo me mostrar, super empolgada, o livro que havia chegado para ela no dia anterior: “É assim que acaba”, de Colleen Hoover. Comentamos um pouco sobre ele, sobre promoções de livros e pedi para que, depois que ela fizesse a leitura, dissesse-me se havia gostado. Fico muito contente quando vejo eles animados com alguma leitura, e a aula de hoje me deixou feliz demais.

Como a produção inicial deles foi ontem e ainda não tive tempo de analisar todos os quadrinhos produzidos por eles, para começar com os módulos, planejei em fazer hoje o momento de “gibiteca”, para propiciá-los contato direto com histórias em quadrinhos (HQs). Após fazer a chamada, fui espalhanhando as HQs no meu birô, naquele suporte que fica abaixo do quadro e em umas bancas na parte de frente da sala. Assim que comecei a organizá-los, a turma ficou bem surpresa, ouvi muitos “que massa!”, “aaaaah”, “uauuuu”... Flash Gordon foi mostrando aos colegas alguns dos que ele tinha. Antes mesmo que eu terminasse de organizar tudo, alguns já estavam perguntando se podiam pegar. Pedi que aguardasse até eu colocar todos para eles olharem todas as opções antes de escolherem. Eu levei 42 revistinhas da Turma da Mônica Jovem, 15 da Turma da Mônica (versão criança), alguns almanaques e 10 revistas de super-heróis (Liga da Justiça, Hulk, Superman e Homem Aranha).

Eu imaginei que eles gostariam, mas não sabia que tanto. Geralmente quando levo livros da biblioteca (pois ela é muito pequena e não tenho como levar a turma para lá), alguns amam, mas outros são resistentes demais e não querem dar oportunidade a nada. Até mesmo

quando fiz com eles a leitura de “Uólace e João Victor” de Rosa Amanda Strausz, livro que a turma amou, uns 5 ou 6 se mostravam desinteressados e resistentes à leitura.

Zé Carioca foi o que mais me surpreendeu, ele era um dos mais resistentes à leitura. Quando uma das colegas dele, que não me recordo agora quem foi, falou que ia pegar uma revistinha, ele já foi logo dizendo que tinha visto ela primeiro.

Depois de colocar todas as HQs expostas, pedi que eles fossem por fileira e escolhessem uma para ler, caso não gostassem, depois trocariam, pois a primeira aula seria apenas leitura. Uns reclamaram, pois estavam na fileira do meio, Zé Carioca me pediu para não deixar ninguém pegar o que ele já tinha escolhido.

Enquanto escolhiam, alguns alunos faziam comentários por já conhecerem alguns personagens. Eu não sabia, mas há uma série de desenhos animados da Turma da Mônica Jovem, uma adaptação da HQ. Muitas alunas queriam pegar as HQs do Do Contra. A primeira HQ que Flash pegou foi uma da Turma da Mônica em homenagem aos Beatles.

Arlequina me perguntou se era verdade que os personagens da Turma da Mônica eram inspirados nos filhos de Mauricio de Sousa, confirmei que muitos sim, como a Mônica, a Magali, o Do Contra, mas também sabia que Cascão e Cebolinha, por exemplo, foram inspirados em conhecidos do Mauricio de Souza.

Apesar de sempre estar falando para cada um pegar apenas uma revistinha, uns teimaram em pegar mais de uma, só que como havia muitas revistinhas, ninguém ficou sem e ainda sobraram muitas, para caso alguém quisesse trocar.

Alguns já tinha iniciado a leitura, mas, mesmo assim, quando todos pegaram as HQs interrompi rapidinho para solicitar que, após a leitura, eles anotassem o nome, volume, número e nome da história, sobre o que falava, quais temáticas eram abordadas, além das impressões que tiveram e se indicavam ou não a HQ para os colegas. Fiz um “esqueminha” no quadro e disse que, na hora da socialização, eles iriam apresentar o livro, descrever, avaliar e, por fim, diriam se recomendariam ou não a HQ. Fizemos, juntos, a apresentação e descrição do meu piloto, para que eles vissem a diferença entre apresentar algo e descrever algo. Depois eu avaliei e o recomendei.

Após isso pedi que eles me apresentassem a HQ que estava na minha mão, pelas informações presentes na capa. Falaram o título dela, que era a parte 1, o volume, que era da Turma da Mônica Jovem e que foi escrita pelo Maurício de Sousa. Nesse momento Flash interrompe e diz que ela foi criada pelo Maurício, mas escrita por um grupo de profissionais que trabalham para o Grupo Maurício de Sousa. Achei bem interessante ele já apresentar essa percepção, pois aproveitei e falei que as HQs, geralmente, são resultado de um trabalho em equipe, assim como a que eles haviam iniciado ontem. Aproveitei para “puxar a orelha” de quem não havia entregue sua parte, pois a HQ estava incompleta e alguns versos não estavam representados, já que uns ficaram de entregar e não entregaram. Disse a eles que, diferente do que havíamos feito, nas HQs publicadas, geralmente as pessoas eram responsáveis por etapas diferentes uns pelo roteiro, outros pelos desenhos, coloração, etc.

Notei que alguns já estavam lendo, então não me alonguei tanto na explicação do que eles fariam em seguida. Disse que eles poderiam voltar a leitura e a sala ficou uma paz, coisa que raramente acontece. Essa turma é muito agitada, alguns deles até que são bem participativos nas aulas, mas também saem do foco muito facilmente.

Em alguns momentos era possível ouvir algumas risadas, por algo que eles leram e acharam engraçado. Luluzinha e Shuri, às vezes, comentavam uma com a outra sobre a HQ que estavam lendo, mas nada que atrapalhasse. Até eu peguei uma HQ e fiquei lendo. Quando alguém falava algo um pouquinho mais alto, os próprios alunos diziam que estava atrapalhando ou não tão educadamente pediam para calarem a boca. Alguns foram até o quadro trocar a HQ, Barbara Gordon viu uma e perguntou “É crepúsculo, é?”. Ravena teve uma crise de riso no final da leitura de sua HQ e disse que duas amigas precisavam ler aquela.

Jéssica Drew me perguntou se tinha a parte 2 da HQ que ela leu, uma edição comemorativa, mas a história era completa, como podia ser observado na capa, então ela foi procurando, de um por um, a revista com o número seguinte, 51, para saber se tinha uma continuação do casamento da Mônica com o Cebolinha.

Essa paz durou por volta de 35 ou 40 min. Foi interrompida quando alguns alunos da turma ao lado passaram rindo e gritando pelo corredor, em direção ao banheiro, que fica ao lado da sala do 8º A, tirando a atenção da maioria. Após isso uns alunos da turma começaram a falar sobre política e outros foram se intrometendo. Eu já havia notado que alguns tinham terminado a leitura e não começariam outra, mas, como as HQs da turma da Mônica jovem são mais longas e quem estava com elas demoraria mais a terminar de ler, não interrompi. Quem eu notava que já havia terminado e não pegaria outra HQ, eu pedia para que fossem pensando no que falariam sobre o que leram, baseado nas etapas que estavam anotadas no quadro. Disse também que se preferissem, poderiam anotar no caderno, para ajudar a organizar a ordem do que falariam.

Quando vi que a maioria já estava dispersa, decidi partir para a parte da socialização. Sabrina Spellman perguntou se as HQs eram da biblioteca, eu disse que ainda não, já que o funcionamento dela não estava normalizado, mas afirmei que levaria outros dias para eles fazerem leitura e, quem sabe, emprestá-los, caso eles prometessem ter cuidado.

Perguntei se alguém gostaria de começar a falar sobre a HQ que leu, mas como ninguém se voluntariou – muito pelo contrário, alguns disseram que não iam por ter vergonha – eu disse que começaria com Ravena, pois eu estava muito curiosa do porquê ela ter tido uma crise de riso enquanto lia a HQ. Todos concordaram que ela deveria começar.

Ravena falou sobre a HQ dela (“Um dia de agito”, da Turma da Mônica Jovem), enquanto ria bastante, e disse que durante a leitura lembrou muito do Flash e também da aluna Snoopy, por uma característica específica da Magali. Depois de mostrar a HQ, ela começou a contar a história, então pedi que ela tivesse cuidado com os spoilers para tentar deixar os colegas curiosos. Ela disse que havia gostado e que indicaria para os colegas que ela lembrou. Perguntei o que ela mais havia gostado na HQ e ela disse que foi a amizade das personagens, também perguntei se havia algo que ela não gostou, mas não estou lembrada do que ela falou.

Chamei Flash para continuar a socialização, ela leu “Uma banda no meu aniversário”, da revistinha do Cascão, disse que era uma homenagem aos Beatles. Pedi para que ele falasse quem eram os Beatles, pois nem todos conheciam, ele disse que era uma banda de rock e outros colegas foram falando algo que ele não gostou tanto, então disse que a pessoa não conhecia a banda e era “beta”, pedi que eles me explicassem o que essa gíria significava, mas terminei não entendendo e deixei passar. Perguntei o que ele mais gostou e ele disse que foi da homenagem e dos trocadilhos que apareceram na HQ, o nome das músicas traduzido para o português, a escrita aportuguesada das músicas. Depois de dizer que indicava, ele me perguntou se podia falar o que não gostou. E eu: CLARO!. Ele falou que achou a história muito genérica, apesar da ideia ser legal. Ai aproveitei e falei sobre o público alvo, perguntei a eles para quem era indicada a revistinha da Turma da Mônica com as personagens crianças e eles me responderam que para crianças, então disse que podem trazer histórias mais “bobinhas”, diferente da Turma da Mônica Jovem que tem como público alvo adolescentes, então trazem temáticas, aspectos e até um estilo mais próximo do deles. Inclusive pedi para eles observarem que os desenhos da turma da Mônica Jovem estão em estilo mangá, alguns disseram ter observado e outros não, por não conhecerem o que era mangá, então eu disse que na próxima aula nós conversaríamos mais sobre isso.

Perguntei quem seria a próxima pessoa a apresentar e todo mundo indicou Snoopy, pois o Flash havia indicado a HQ para ela. Pedi que ela viesse até a frente. Kakashi perguntou quem era meu aluno favorito e eu disse que havia chamado Flash e Snoopy por terem sido citados por Ravena, mas brinquei que ele poderia ser o próximo, já que é meu favorito, ele riu

e disse que não precisava. Snoopy perguntou se precisava mostrar a HQ, eu disse que não, que só precisava falar qual era e seguir a sequência mesmo fora de ordem. Ela iniciou dando bom dia e se apresentando e depois disse que falaria sobre a HQ que leu, que era do DC, que segundo ela todo mundo conhecia (sob protesto da turma, pois alguns disseram não conhecer). Ela disse que ele era o Do Contra e disse que no começo do livro ela achou meio “nhenco”, perguntei o que significava e ela disse que era algo meio chato, brega. Ela disse que como ele era do contra, queria começar a história do fim para o começo. Ela disse que o que mais gostou foi do momento em que ele começou a se colocar no lugar dos outros e entender as razões das pessoas gostarem ou não das coisas. Aproveitei isso e perguntei se eles se lembravam do nome dessa capacidade de se colocar no lugar dos outros e alguns falaram: EMPATIA. Sempre falo com eles sobre empatia, então fiquei feliz disso ter sido citado como algo positivo em uma HQ e deles lembrarem do nomezinho dessa capacidade que todos temos e é tão importante na nossa vida. Aproveitei que falamos em empatia e “puxei a orelha deles”, pois, durante as apresentações alguns estavam conversando e atrapalhando bastante, pedi que eles se colocassem no lugar de quem estava lá na frente e que prestassem atenção. Snoopy disse que recomendaria a HQ.

Chamei Kakashi para continuar a socialização, ele leu “A grande gincana”, da Turma da Mônica, mas que não queria ir falar lá na frente e me entregou uma folha de caderno com a apresentação e a descrição e disse que indicaria para os colegas e que era curta de ler. Para continuar chamei Armandinho, que falou do lugar dele mesmo, bem baixinho, por ser tímido. Ele leu “Um mundo diferente”, número 37 da Turma da Mônica Jovem, ele disse que ela fala sobre várias realidades diferentes, multiversos. Perguntei o que ele mais achou interessante e ele disse que nada, então supus que ele não recomendaria e perguntei o porquê, mas ele não quis explicar. Então disse pra turma que ele não recomendaria, talvez por não ser o estilo dele, mas se alguém gostasse dessa temática de multiverso poderia dar uma chance e gostar.

Pedi para Franjinha continuar, eu lembrava que ele tinha lido o do casamento da Mônica com o Cebolinha, a edição comemorativa número 50 da Turma da Mônica Jovem, a mesma que Jéssica Gordon. Perguntei para confirmar e Jéssica me interrompeu e disse que foi ela quem leu, mas mostrei que havia dois exemplares e Franjinha confirmou que leu também. Perguntei o que os dois acharam, Franjinha disse que não sabia, não quis responder e falou que a aula já tinha acabado. Continuei perguntando para Jéssica, pois o sinal ainda não havia tocado. Franjinha disse que não tinha prestado tanta atenção na HQ e que tinha pego outro depois, uma do Santos Drumont e que escreveu “umas coisas” e me entregou. Apesar de Franjinha não ter lido a HQ toda, Jéssica leu e disse que achou legal. Descreveu e comentou para os colegas e disse que gostaria de uma continuação.

A aula acabou, então disse que faríamos mais desses momentos e outros teriam oportunidade de apresentar também suas impressões de leitura.

3 ° ENCONTRO:

29/08/2022 Hipergênero quadrinhos - relação texto e imagem e gêneros em quadrinhos
29/08/2022 Hipergênero quadrinhos - relação texto e imagem e gêneros em quadrinhos

Comecei hoje a aplicação dos módulos, a partir do Modelo Didático de Gêneros de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Na aula de hoje trabalhei com eles sobre a tão importante relação entre texto e imagem e os vários gêneros que compõem esse hipergênero que são os quadrinhos.

Assim que cheguei na sala, os alunos estavam conversando sobre a gincana de conhecimento, sobre quem dançaria, se eles precisariam apresentar algo, uns diziam que não iriam apresentar nada na frente dos alunos do 9º ano... Utilizei o Datashow na aula, então, enquanto eu montava e organizava – o que demorou mais do que eu esperava, pois a tela do computador não estava sendo projetada e até agora não entendi o porquê – fui conversando com eles sobre essa vergonha que eles têm de apresentar. Disse que era uma oportunidade deles enfrentarem esse medo na escola, junto de pessoas que, assim como eles, estavam tentando aprender a lidar com isso também, e que treinando os auxiliaria a estarem mais preparados na vida adulta, quando surgirão momentos em que eles terão que enfrentar a vida sozinhos.

Quando o datashow finalmente “decidiu” me ajudar e funcionou, pedi que os alunos lessem os diálogos que estavam projetados no quadro, enquanto eu fazia a chamada. Snoopy começou a ler em voz alta: “A cenoura não está funcionando... A cenoura não está funcionando? Hã?”, notei o estranhamento na cara dos que estavam lendo. Após finalizar a chamada perguntei: “E aí?”, alguns disseram que não entenderam nada. Snoopy disse que dava para entender um pouco os dois últimos, enquanto Flash disse que nada tinha lógica. Michikatsu, Sabrina Spellman e outros alunos também afirmaram não entender nada. Estava projetado no quadro: “ – A cenoura não está funcionando! Vou trocar! – Ueba”, “Desodorante... talquinho... pó para micose... Você é muito cuidadoso com seu chulé! – Você também seria se tivesse o nariz onde eu tenho!!” e “ – Peixe! Peixe! Peixe! – Também não aguento mais peixe! – Será que foi boa ideia tomar um banho de rio?”.

Maria Eduarda Reis perguntou qual era o intuito dos diálogos, então respondi com uma outra pergunta: “vocês acharam engraçado?” unanimemente todos gritaram: NÃO!. Continuei “e se eu dissesse que o intuito era ser engraçado? Pois elas foram tiradas de três tirinhas de Fernando Gonsales.”, perguntei se eles já ouviram falar desse cartunista, Flash e Arlequina disseram que sim, mas a maioria disse que não. Falei que ele era bem conhecido e que possivelmente os alunos já haviam lido alguma tira dele em algum livro didático, complementei que o principal personagem dele é o ratinho Níquel Náusea – nome que também intitula a tira de jornal em que aparece. Perguntei se eles sabiam o porquê de não terem achado graça, uns disseram que por não ter sentido. Então perguntei que, sabendo que foram diálogos tirados de tirinhas, o que eles precisariam para fazer sentido, depois de pensarem um pouco, alguns disseram que de desenhos/imagens.

Continuei dizendo que faríamos, naquele momento, a correspondência entre os diálogos e as imagens. Assim que coloquei a tirinha, alguns logo fizeram a correspondência com o diálogo 2. Depois que fiz a leitura ouvi muitos “aaaaah, agora entendi”. Perguntei se eles acharam engraçado, mas alguns continuaram dizendo que não... e riram. Disseram que era um “humor quebrado”, precisei pesquisar o que era isso e acho que eles é que estão com pouco senso de humor. Como sempre peço para eles serem sinceros, vou precisar repesar essas minhas perguntas que me deixam e os deixam em situações delicadas (risos). Ao menos eles começaram a ver sentido e perceberam a importância da junção entre diálogo e imagem na tira. Continuei para a tira 2, correspondendo com o diálogo 3. Enquanto explicava a tirinha, falei que os “ursos” estavam no lago, então começamos um debate de que animal, de fato, eram aqueles. Susan disse que eram cachorros, Mafalda achou que eram capivaras, Bruce Banner que eram lobos, eu e mais alguns continuamos no time dos ursos, até que Luluzinha disse que era impossível ser ursos, pois ursos não comem peixe e sim mel. Na hora todos rimos. Pedi que eles pesquisassem a alimentação dos ursos, mas que achava que só o ursinho Poff (Pooh) que se alimentava exclusivamente de mel. Depois que expliquei os que ainda não tinham compreendido, começaram a entender e disseram que fazia sentido. Às vezes não é “humor quebrado” e sim falta de compreensão.

Uma professora pediu licença para pegar o caderno de algum aluno que havia escrito a atividade dela na aula anterior. Ninguém disponibilizou o caderno e só um disse ter tirado foto, então emprestou o celular a professora.

Seguimos para a última tira e antes mesmo que eu falasse qualquer coisa, eles logo entenderam o que seria a cenoura não estar funcionando. Após a correspondência, perguntei se os desenhos ajudaram a compreender os diálogos e todos disseram que sim. Então perguntei o porquê e disseram que eles se complementavam. Continuei dizendo que era exatamente isso, que para fazer sentido, a maioria dos quadrinhos precisavam desses dois elementos, da linguagem verbal e da linguagem não verbal, que trabalhavam em conjunto. E que isso também era algo comum em outros gêneros como anúncios, cliques, filmes, séries, que chamamos de multimodais, por utilizarem vários recursos como imagem, cor, fala, escrita, etc. Que ler, principalmente nos dias de hoje, ia além das palavras, que as imagens, sons, movimentos, gestos, tudo poderia ser lido e interpretado. Dei exemplos por expressões faciais, sem falar nenhuma palavra, e eles conseguiram identificar a expressão que eu parecia estar feliz e outra em que parecia irritada, também pelo gesto de pedir silêncio.

Depois disso projetei uma tela em que apareciam as três tiras completas e perguntei a eles se a leitura do primeiro quadrinho de cada tira já permitia imaginar o desfecho da história ou o desfecho nos surpreendia. Uns ficaram em dúvida no que responder, ficaram divididos, mas depois que fiz a leitura apenas do primeiro quadrinho e pedi que eles esquecessem o que viria na sequência eles perceberam que ninguém imaginaria que o ratinho estava falando com um elefante, nem que uma galinha apareceria no meio de ursos famintos cansados de comer peixe e muito menos que o fato da cenoura “não estar funcionando” faria com que o personagem trocasse o burrinho por coelhos.

Então continuei dizendo que as tiras, geralmente, têm uma tendência a nos surpreender e quebrar a expectativa do leitor (expliquei que era esperar algo, por ser o mais comum, mas que o que acontecia era diferente do que era indica). Perguntei se eles achavam que todos os textos em quadrinhos costumam ser assim e, enquanto alguns ficaram calados, outros responderam baixinho que não. Snoopy disse que havia uns que não surpreendiam. Confirmei que, de fato, não eram todos assim e que, a partir daquele momento nós conheceríamos os vários gêneros que utilizam da linguagem dos quadrinhos, mas que possuem suas particularidades/diferenças.

Lembrei que já havíamos conversado com eles sobre gêneros textuais e perguntei se eles lembravam o que eram, a maioria balançou a cabeça afirmativamente, então me pedi que dessem exemplos. T'challa perguntou se eram exemplos de textos, alguns demoraram a falar até que Flash citou resenha, Snoopy perguntou se sinopse era um gênero, confirmei e foram surgindo outros gêneros, receita, contrato... e quadrinhos. Falei que veríamos os quadrinhos como um hipergênero, perguntei se eles sabiam o que era hiper e alguns disseram que grande, muito. Então expliquei que quadrinhos era um hipergênero porque englobava muitos gêneros nele, como as tiras. Anotei “tira” no quadro e pedi que eles me dissessem quais outros gêneros estariam englobados em quadrinhos. T'challa disse que as HQs, revistas em quadrinho, anotei no quadro também. Fiquei esperando que eles me falassem mais e disse “e aí?!”, Snoopy perguntou se tinha mais e confirmei que muito mais. Alguns começaram a trazer elementos dos quadrinhos como desenho, personagens,... Relembrei que gêneros eram forma pré-estabelecidas de textos que tinham uma função, dei o exemplo da receita, que segue uma estrutura de ingredientes e modo de preparo e tem uma função social, diferente da lista de compras, que geralmente só tem produtos e quantidades de coisas a serem compradas. Expliquei que nos quadrinhos nem sempre era uma função prática como nos exemplos dados, Ravena citou roteiro de cinema como gênero, mas pedi pra gente voltar para os quadrinhos. Textos que usavam a imagem e as palavras dentro de quadrinhos para significar. Não saiu nada, eles misturaram até com os nomes das figuras de linguagem que havíamos estudado no

1º semestre, então segui dizendo que sabia que eles conheciam e já tiveram contato com alguns gêneros desses, mas que possivelmente não estavam conseguindo denominar.

Passei para a próxima página do slide que tinham os vários gêneros: TIRAS, REVISTAS EM QUADRINHO (GIBIS), CARTUM, CHARGES, ÁLBUNS, ALMANAQUES, MANGÁS, WEBCOMICS, FANZINES, ADAPTAÇÕES EM QUADRINHOS (BIOGRAFIA E LITERATURA).

Fui falando individualmente sobre cada um deles... enquanto lia os nomes dos gêneros, fui perguntando se eles conheciam, no segundo gênero as HQs, perguntei se eles sabiam o motivo de também serem chamadas de gibis, Flash disse que era por causa de uma revista de antigamente que tinha esse nome, confirmei e disse que as HQs aqui no Brasil se tornaram bem populares por causa dessa revista. Musashi comentou que havia citado mangás, quando eu pedi exemplos de gêneros, mas como ele falou muito baixinho, terminei não ouvindo. Fui continuando e dizendo que íamos conhecer um pouco mais sobre cada um deles e não só citar. Quando cheguei na parte do almanaque, relembrei que já havia visto um dos alunos com um, o grupinho que estava sentado do lado esquerdo da sala falou que era do T'challa e ele explicou que era um livro com várias histórias.

Antes de continuar, pedi que eles pegassem os cadernos deles. Alguns já foram perguntando se era para fazer quadrinhos, respondi que não e expliquei que eles pegariam o caderno para tomar nota das informações mais importantes sobre cada gênero, que anotassem coisas que eles não sabiam e que seria importante eles adquirirem essa prática em todas as aulas. Enquanto eles estavam se organizando, troquei alguns de lugar. Arlequina, por exemplo, senta lá atrás e tem muita dificuldade de enxergar o quadro, quando peço que eles anotem algo, noto que ela sempre olha pego caderno das colegas, no entanto, esse olhar pelo caderno das colegas faz com que a vontade de conversar fale mais alto e o grupinho todo termina deixando de anotar para conversar.

Expliquei que iria passando os slides, falando sobre os gêneros e que eles fossem tomando nota, isto é, anotando informações que eles achassem importante saber. E que essa estratégia poderia ser utilizada em qualquer matéria, pois às vezes o professor explica algo e a gente entende tudo na hora, mas quando vai estudar em casa esquece, sendo assim, anotando, facilita lembrar o que foi estudado em sala.

Comecei falando sobre as tiras, disse que mesclam o texto verbal ao visual, é de rápida leitura e possuir, geralmente, um caráter humorístico. Coloquei a maioria das informações nos slides e fui sublinhando informações que julgava mais importante. Continuei as explicações acerca do formato delas e que por terem um formato próprio que se confunde com a maneira com que são chamadas –popularizadas no jornal – possuem uma definição, na prática, que vai além da ideia de que é um texto organizado com poucos quadros apresentados em uma só faixa horizontal. Nessa explicação fiz o desenho de um quadro na horizontal para mostrar como elas foram popularizadas, perguntei a eles se eles sabiam a diferença entre horizontal e vertical e a maioria ficou calada, então expliquei o que era.

Falei sobre os formatos variados e os principais gêneros de tiras, nesse momento falei sobre metatiras e perguntei se eles lembravam o que era metalinguagem, alguns disseram lembrar do nome, Flash falou que era “uma linguagem que falava sobre ela mesma”, então relembrei o exemplo de uma malhação que eles disseram ter assistido e do filme Lisbela e o Prisioneiro, que vimos partes, para concluir que metatiras então seria uma tira que traz os próprios elementos das tiras/quadrinhos dentro da sua narrativa.

Levei nos slides imagens de alguns personagens bem conhecidos desse universo das tiras, como Mafalda, o Menino Maluquinho. Antes de citar o nome de todos, perguntei se eles conheciam, alguns disseram conhecer apenas o Menino Maluquinho pelo nome, outros disseram já ter visto a maioria nos livros de português, mas não sabia como se chamavam. Flash e a aluna Snoopy falaram de Charlie Brown, Snoopy e Mafalda, inclusive Snoopy citou

Susanita, amiga de Mafalda e disse sempre lembrar porque o nome é semelhante ao de sua mãe. T'challa e Flash, citaram Calvin. T'challa fez referência a Armandinho como o “menino do sapo” por não lembrar o nome, informei aos alunos que esse era um personagem de um artista brasileiro e que ainda íamos ver muito ele durante as aulas. Falei também de Garfield que também era bem conhecido, mas eu não havia colocado a imagem. Alguém citou um tigre, no caso, Haroldo amigo de Calvin. Também citaram o Hagar e esposa.

Quando passei para o próximo slide, Michikatsu e Musashi foram pedindo para falarmos de Mangá, eu disse que chegaria logo mais lá e que eles é que me dariam aula, porque eu achava que eles sabiam mais do que eu. Continuei com charges. Luluzinha pegou o livro de português para procurar os personagens das tiras que apareciam, disse a ela que possivelmente ela também acharia charges no livro, mas que prestasse atenção na diferença para não confundir. Expliquei que charges eram textos humorísticos que abordavam temáticas ou fatos ligados à atualidade, tendo uma relação intertextual com os noticiários. Perguntei se eles lembravam o que era intertextualidade, relembrei o rap “Minha Rapunzel tem dread” que ouvimos há umas aulas, quando falamos de intertextualidade, então isso ajudou com que eles relemberrassem que era um texto que fazia referência a outro. Continuei falando que muitas vezes as charges traziam personalidades reais representadas de forma caricata. Perguntei se eles sabiam o que era caricatura e só Flash manifestou que sabia, então pedi para que ele explicasse aos colegas.

Em seguida pedi para que eles analisassem a charge que estava no slide, eles começaram descrevendo, disseram que estavam tirando o aumentativo e colocando o diminutivo no lugar (o estabelecimento que se chamava sacolão, estava passando a ser chamado de sacolinha). Perguntei qual o sentido provocado por essa troca, como ficaram calados, os chamei para analisar os elementos, ver a imagem, que estabelecimento era aquele. Os alunos falaram que era uma venda, perguntei o que vendia, alguns disseram que sacola, mas a maioria, ao analisar a imagem mais atentamente, viu que tinham frutas e verduras. Perguntei novamente qual era o nome daquele estabelecimento e só consegui ouvir “feira”. Então perguntei “mas também chamamos estabelecimentos assim de sacolão, né?”. Eles disseram que não, que era só feira ou venda. Foi aí que percebi que esse termo não fazia parte do conhecimento de mundo deles, dessa forma eu teria que prestar ainda mais atenção nos quadrinhos que levaria para nós analisarmos. Depois pensei que seria mais compreensível para eles se eu tivesse levado alguma charge com alguma personalidade da política, mas os ânimos já estão tão exaltados que não queria entrar nesse critério tão diretamente (apesar de achar que é fundamental tratar sobre questões que perpassam pela política).

Segui a aula dizendo que além de venda, nós também chamávamos de sacolão, que “é um lugar semelhante à feira, que vende coisas mais baratas, por isso que as pessoas vão lá e saem com um sacolão”, em tom de brincadeira, e perguntei o porquê de estarem trocando o nome para sacolinha, aí sim, eu tive a resposta que estava esperando, Luluzinha (toda orgulhosa de si) foi a primeira a dizer que era por estar caro, depois outros foram dando a mesma resposta. Perguntei se eles conseguiram ver a relação com atualidade e disseram que sim, o fato de que “as coisas estão caras”.

O slide seguinte falava sobre cartum, comecei dizendo que, apesar de muito parecido com a charge, ele se diferencia dela por não estar vinculado a um fato pontual, noticiado e que tem como característica trazer temáticas que dizem respeito a situações relacionadas ao comportamento humano, mas não estão situadas em um tempo/momento específico. Disse que eram atemporais e universais e Flahs complementou meu comentário explicando o que era atemporal e universal. O cartum que levei fazia uma reflexão acerca do preconceito ser um comportamento de adultos. Pedi que eles observassem não só os balões, mas também a imagem, perguntei quem eram aqueles personagens, Bruce disse que eram dois meninos que estavam jogando bola em um campinho. Ao analisar os balões, eles observaram que o

preconceito foi tratado como uma doença, uma doença de adulto. Essa crítica ao preconceito desencadeou em outra reflexão, pois Bruce levantou o fato de bullying ser também preconceito, outros alunos falaram que também há crianças preconceituosas, concordei e comentei o fato de que as crianças elas são educadas por adultos e, muitas vezes, eles podem terminar transmitindo seus preconceitos a elas.

Aproveitei o gancho dessa tirinha e disse que em alguns momentos da nossa aula nós trabalharíamos com a temática da gincana, uma demanda da escola para o mês, que é “Democracia e Direitos Humanos nos 200 anos de Independência”. Nesse momento Ravena e Snoopy apresentaram uma crítica sobre a notícia de que o coração de Dom Pedro I viria para o Brasil, seria uma boa temática para uma charge. Fiquei de empréstá-las um livro que tenho sobre Leopoldina. Falei que era uma temática bem interessante para estudarmos sobre, pois não há um consenso sobre como aconteceu, de fato, a independência e que há relatos de que foi bem diferente de como nos foi apresentada. Como a conversa se alongou um pouco, a tela do notebook desligou e demorou a religar.

Enquanto tentava voltar para a tela dos slides, pedi que eles pesquisassem mais sobre a independência, além de prestarem atenção nas aulas de história. Continuei dizendo que cartum que lemos tinha uma relação direta com a parte dos Direitos Humanos (DH), que também veríamos, perguntei se eles sabiam o que era a Declaração Universal dos Direitos Humanos e Ravena disse que eram os direitos que nós tínhamos, complementei dizendo era um documento que estava presente na nossa constituição e que ser preconceituoso é algo que fere os direitos humanos, além de que, nas aulas seguintes, veríamos outras situações que vão de encontro aos direitos que possuímos.

No slide seguinte falei sobre as HQs mais longas que são base para outros gêneros, que têm em comum uma condução narrativa mais extensas e detalhada, por serem veiculados em suportes (isto é, onde são publicadas) que permitem isso, como: as revistas em quadrinho (gibis), os álbuns (edições parecidas com livros), os almanaques (publicações especiais lançadas ocasionalmente). Disse que havia uma tendência a eles serem rotulados pela temática, como HQs de super-heróis, terror, infantil, detetive, faroeste, ficção científica, aventura, biografia, etc. Acrescentei ao slide algumas imagens como da turma da Mônica e a Liga da Justiça. Luluzinha disse que não sabia que existia quadrinho da Mulher-Maravilha, falei que as HQs (expliquei os significados da sigla para eles) se tornaram muito populares, principalmente, pelas histórias de super-heróis. Perguntei se eles conheciam mais alguns personagens de histórias em quadrinhos, citaram Chico Bento, perguntei se eles conheciam Luluzinha e Bolinha, uns disseram conhecer a animação.

Após isso, dei uma atenção especial ao Mangá, gênero que um grupo de alunos sempre comentam. Disse que chegou o momento em que eles dariam aula para mim, que eu iniciaria com o pouco conhecimento que tenho e eles complementaria minha fala. Expliquei que era um gênero de estilo próprio, muito popular no Japão, que através dos traços traz bastante expressividade para os desenhos. A leitura do mangá, diferente da ocidental, a daqui do Brasil, é feita de trás para frente, da direita para esquerda. E que os mangás se dividem por sexo, faixa etária e gostos pessoais e cada um desses gêneros têm um nome diferente. Coloquei a imagem de alguns títulos que eu conhecia como Dragonball e Naruto, já que na época em que era mais jovem mangás não eram tão difundidos como agora, além disso também coloquei uma imagem de Turma da Mônica Jovem, para lembrá-los que ela possui um estilo mangá, com desenhos mais expressivos, mais reais, apesar da leitura ser ocidental. No momento que pedi que eles citassem os mangás que conheciam, veio uma enxurrada de nomes, eu terminei me perdendo entre tantos, só lembro de One Piece, um tal de Death Note e Demon Slayer.

Continuei a aula dizendo que além dos gêneros de quadrinhos já vistos, também tínhamos as Webcomics, quadrinhos on-line, histórias em quadrinhos cuja publicação é

veiculada exclusivamente pela Internet, nesse momento foi citada uma plataforma chamada Walltpad, que eu não conhecia, mas que, segundo umas alunas têm quadrinhos, fanfics e textos de vários gêneros, mas que, segundo elas, é bom ter cuidado (vou pesquisar a respeito para entender).

Ao mudar o slide e dizer que ia começar a falar sobre fanzines, Flash perguntou, todo empolgado, se ele poderia explicar. Permiti e ele começou explicando de onde vinha o termo, que era uma contração de duas palavras inglesas, fanatic de fanático e magazine de revista, que significa revista de fãs e são quadrinhos independentes, não oficiais. Flash disse que faz fanzines e Mafalda comentou que também já fez.

E para finalizar falei sobre as adaptações em quadrinhos, adaptações, tanto de biografias, quanto de obras literárias, que trazem a linguagem dos quadrinhos. Atentei que era importante a gente observar que os quadrinhos e a literatura utilizam linguagem e são tipos de arte diferentes, o que não torna nenhuma melhor ou pior do que a outra e que as adaptações trazem apenas uma única leitura da obra original e não a única leitura possível, então essas adaptações não substituem a obra original, assim como a adaptação de “Eduardo e Mônica” que fizemos, que só traz uma única visão sobre a canção.

No fim, recapitulei tudo o que vimos e eles foram respondendo as perguntas que fiz e complementando o que fui falando sobre o importante diálogo entre desenho e texto, os gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos e suas características distintivas, mas alguns alunos já estavam bem agitados. Como ainda faltavam alguns minutinhos para o fim da aula e eu já estava com o notebook ligado, passei para eles um trecho de um episódio da série “Ideias e Caminhos – Histórias em Quadrinhos” da MultiRio, “Como nasceram os quadrinho”, disponível no youtube, que eu havia feito o download. Eu havia planejado em passa-lo antes de começar a falar sobre os gêneros em quadrinhos, mas como já havia tido uma dificuldade em colocar os slides, tirá-los para pôr o vídeo não me pareceu uma boa opção, então segui a aula pela sequência dos slides e creio que tenha sido melhor assim, pois o vídeo, além de trazer para os alunos curiosidades acerca da origem dos quadrinhos, foi também, de certa forma, a recapitulação de tudo o que vimos.

4 ° ENCONTRO:

30/08/2022 Representação de fala e pensamento nos quadrinhos: os balões e as legendas

30/08/2022 Representação de fala e pensamento nos quadrinhos: os balões e as legendas

Comecei a aula já trocando alguns alunos de lugar, antes mesmo da chamada e de montar o datashow. Eles estavam muito agitados, o que não é novidade... mas hoje estavam fora do comum. Gritaria generalizada no início da aula, demorou um pouco até acalmar os ânimos.

Pedi para pegarem os caderno, informando que, a partir de hoje, nós veríamos mais atentamente os recursos utilizados pelos quadrinhos. Recapitulei a aula anterior e perguntei se eles se lembravam dos gêneros que se utilizavam da linguagem dos quadrinhos. Até Franjinha, que precisei trocar de lugar duas vezes por estar conversando e atrapalhando, deu sua contribuição citando as tiras.

Continuei dizendo que apesar desses gêneros apresentarem particularidades, eles tinham muitos aspectos em comum, os recursos utilizados pela linguagem dos quadrinhos. Salientei que conhecer esses recursos nos ajudariam a perceber os sentidos que eles buscam provocar. O primeiro slide apresentava quais os recursos veríamos no decorrer das aulas:

Recursos para representar a fala e o pensamento (o que veríamos hoje, disse aos alunos), recurso para representar o som, a cena narrativa (quadrinho/vinheta), as personagens e a ação narrativa e o tempo e o espaço nos quadrinhos. Relembrei que basicamente eram os elementos da narrativa, já que quadrinhos também trazem narrativas, mas que íamos ver como isso acontece com a utilização da linguagem dos quadrinhos.

Na aula de hoje refletimos sobre a representação da fala e do pensamento nos quadrinhos. Perguntei aos alunos como que são representadas as falas e os pensamentos no quadrinho e Flash já foi logo dizendo que através de balões, outros também responderam o mesmo e alguém disse que pela imagem. Complementei dizendo que os balões faziam uma ligação entre o *que* era falado, através do texto verbal, com o *como* era falado, através dos recursos gráficos. Ou seja, para compreender, não deveríamos prestar atenção apenas no que estava escrito, nem nas linhas ao redor, mas em tudo, inclusive no formato dele, no apêndice, também chamado de rabicho – que é a linhazinha que direciona ao personagem que está falando – e até no tamanho das letras e na cor.

Eu disse que no momento seguinte precisaria da participação deles para eu não ficar falando sozinha e a aula ficar chata. Passei para o slide seguinte que tinha o desenho de um balão de fala. Perguntei se eles sabiam quando era utilizado aquele balão e a maioria disse: “balão de fala”, uns complementara que era “de fala normal”. Perguntei se alguém gostaria de ir ao quadro escrever algo, no contexto de sala de aula, que alguém já tinha falado ou gostaria de falar, que poderia ser escrito naquele balão. Flash se dispôs a ir e, depois de pensar um pouco, escreveu: “OH, MEU DEUS! ESTOU DEVERAS EMPOLGADO PARA O SHOW DO SÁBIO!”. Pedi para Ravena tirar foto dos balões. Li e perguntei se os outros alunos sabiam o que era “deveras”, antes de eu terminar a pergunta, Flash já foi logo dizendo que era muito. Continuei dizendo que esse é o balão mais utilizado, que possui um contorno contínuo (expliquei que diferente de alguns em que o contorno é tracejado), geralmente tem formato oval ou retangular, a depender do estilo do quadrinista, e tem a ponta direcional simples, perguntei “direcionada para quem?”. E eles me responderam que para o personagem que fala.

Pedi que eles tomasse nota, assim como na aula de ontem. Havia algumas informações no slide, mas sugeri que eles poderiam colocar o desenho do balão e o nome ao lado, pois o nome era autoexplicativo e só anotariam alguma informação a mais se eles não soubesse, o que não parecia ser o caso daquele balão, por ser o mais comum e parecer familiar a todos eles.

Passando para o próximo slide, pedi que mais alguém viesse ao quadro. Flash queria vir de novo, mas sugeri que poderíamos dar oportunidade a outra pessoa. Como Luluzinha estava muito empolgada, os colegas sugeriram o nome dela. Ela não ficou muito contente com a indicação, mas foi para o quadro mesmo assim. Lá ela me perguntou o que escrever, pedi que ela pensasse no que poderia colocar naquele balão. Enquanto ela pensava perguntei que tipo de letra geralmente eram utilizadas nos quadrinhos e eles me responderam que a maiúscula. Luluzinha disse que não sabia o que colocar, então perguntei aos colegas de que era aquele balão e eles responderam que era o de pensamento. Pedi que ela escrevesse algo que pensava nas aulas. Outros colegas deram sugestões, Magali disse para ela colocar algo que comentou no ônibus enquanto estavam indo para a escola, mas ela disse que era fofoca. Complementei dizendo que aquele balão era para algo que não foi falado, só pensado. Ela começou a escrever e perguntou se aquela letra era a maiúscula, confirmei. Também perguntou como se escrevia “aguento”, pedi que ela pensasse e fui confirmando se estava correto a cada letra. Então ela pôr no quadro: “NÃO AGUENTO MAIS FAZER AS ATIVIDADES”. Todos riram.

Salientei que outra coisa importante nos balões eram os sinais de pontuação, quando eram afirmações era bem comum o uso das exclamações e perguntas sempre precisavam da interrogação, mas não entrei tão a fundo nisso. Disse que aquele balão, além de pensamento

também é usado como balão de sonhos e que nos balões não só têm textos escritos, alguns possuem também imagens. Continuei trazendo as informações que também estavam nos slides de que possui contorno e formato ondulado, tipo uma nuvem e a ponta direcional tem formato de bolhas. Concluí dizendo que em determinadas situações pensamos certas coisas e não podemos expor, então no quadrinho perceber a utilização desse recurso é muito importante na interpretação, pois a exposição de certas coisas podem causar um transtorno. Dei até um exemplo na sala.

Passei para o próximo slide, ninguém se dispôs a ir no quadro, então Flash foi. Disseram que era o balão de grito e Ravena comentou que quando batia o dedinho na quina só usando esse balão, disseram que Selina Kyle tinha uma frase perfeita para o balão, mas ela ficou tímida e não quis ir. Alguns deram sugestões, mas Flash escreveu: “AI!! BATI MINHA CANELA NA QUINA DO SOFÁ! OH, VÔ MORRÊ!”. Disse aos alunos que esse balão do Flash apresentava algumas características bem marcantes dos quadrinhos. Falei primeiro das interjeições que são usadas para expressar emoções, “ai!”, como no exemplo, exprime dor – apesar de em outros contextos também poder exprimir alegria. Citei novamente o uso da exclamação e, além disso, a oralidade. Perguntei o que eles acharam de “OH, VÔ MORRÊ!”, Snoopy disse que era “muito informal”, confirmei e complementei que era bem próxima da oralidade. Então falei que as HQs geralmente demonstram situações do cotidiano e, para representar isso, trazendo mais naturalidade, utilizam a linguagem de maneira mais informal. Sendo assim, no quadrinho, a escrita da palavra estava adequada, mas que não são todas as situações que a gente deve escrever baseados na forma como falamos.

Mudei o slide e trouxe as informações sobre o balão de grito, que possui contorno pontiagudo, formato de explosão, indica voz alta, normalmente possui letras maiores. Ravena disse que era o balão da mãe dela assim que acorda, reclamando que ela está dormindo.

Segui para o próximo balão e eles já foram logo falando “sussurro, sussurro”... Luluzinha comentou que Shuri queria ir ao quadro, mas Shuri disse que era mentira. Pedi que ela viesse e, mesmo muito tímida ela veio. Disse que ela poderia escrever algo que ela disse na aula hoje, das fofocas que elas ficam compartilhando. Ela foi e escreveu: “foi mesmo?”, possivelmente após uma fofoca. Conclui que esse balão possuía contorno pontilhado, assim como a ponta direcional, e indicava voz baixa.

Do nada fui interrompida por várias perguntas sobre o porquê de eu ainda não ter filhos, se eu tinha instagram, não entendi de onde partiram as perguntas, mas fingi não ouvir e segui com o próximo balão. Flahs respondeu que o balão seguinte era de mais de uma pessoa falando. Perguntei o que todos eles falariam juntos, Magali disse que lá na sala era todo mundo mandando todo mundo calar a boca. Snoopy foi escrever no quadro: “CALA BOCA!! BANDO DE CÃO!”, a frase que Selina sempre fala. Depois corrigiram Snoopy dizendo que não era cão e sim outras palavras que seria mais ofensiva que cão, então não falaram. Expliquei que esse balão se chamava de uníssono pelo fato de que ele indica a fala ao mesmo tempo de diferentes personagens e é como se só ouvíssemos um som, dei o exemplo de quando alguém avisa que não vai ter aula e todos gritam “EBA!”.

Por último apresentei o balão eletrônico, eles não conheciam, chutaram choque, chuva, grito... expliquei que indica sons de TV, rádios, telefone ou robô, que tem ponta direcional em formato de raio – como Ravena observou – e o contorno pode ser contínuo ou ter esse formato de raio também. Falei que existiam outros balões também, que dependiam da criatividade do quadrinista, que haviam balões que expressam medo e possuem contornos trêmulos, balões que indicam frio e possuindo um contorno escorrido, ou balões especiais, geralmente tendo o formato do que ele quer expressar, como por exemplo, um balão em formato de coração, expressando carinho ou amor. Ouvi um uníssono “ownnnnn”. Mostrei no slide uma imagem com vários estilos de balões.

Mais uma vez falei dos sinais de pontuação, falei que a interrogação é muito importante para conseguirmos que o outro alcance o que pretendemos comunicar. Desenhei pessimamente um balão no quadro e escrevi: “EU ESTOU BONITA!”, depois modifiquei o sinal de pontuação, colocando uma interrogação, e pedi que eles observassem que a percepção que eles teriam de mim modificaria. Que, possivelmente eles me achariam convencida com a exclamação, mas com a interrogação eles saberiam que eu estava fazendo uma pergunta. Sempre retomo essa questão da pontuação porque eles são *experts* em esquecer pontuações nos textos.

Convidei-os a analisar os balões na prática comigo, em algumas tiras. Disse que as tiras foram retiradas do site Estúdio Nanquim, do artista Ric, Richardson Santos de Freitas e que traziam alguns dos formatos mais utilizados pelos quadrinistas e que nos faz perceber as diferentes possibilidades de significação, a partir dos diferentes balões utilizados.

Coloquei nos slides uma sequência de nove tiras que traziam o mesmo desenho, mas que produziam efeitos de sentido diferentes em decorrência da utilização de balões diferentes. Na cena tínhamos um escritório com quatro personagens. Vemos um personagem que aparenta ser o chefe e três funcionários, cada um em sua mesa. O personagem do meio está com telefone na mão, próximo à orelha.

Na primeira tira em que aparecia um balão-fala e um balão sem a ponta direcional, notei que eles sentiram um pouco de dificuldade em compreender que ninguém sabe quem falou, no balão que não havia o apêndice. Na sequência vimos um balão-pensamento, em que o personagem apenas pensa que o chefe era chato. Nisso, eles mesmos iam me dizendo os nomes dos balões e o que significava. Esse momento da aula foi bem fluído. Na tira 3 eles disseram que era balão uníssono e que todos estavam dizendo, ao mesmo tempo, que o chefe era chato. Na tira 4 a personagem feminina sussurra que o chefe é chato, enquanto que na tira 5 tínhamos um balão com apêndice cortado em direção a fora do quadrinho. Michikatsu diz logo que foi a vizinha que falou, outros comentaram que era alguém que não estavam na cena. No seguinte, tira 6, conseguiram identificar que o balão com traçado em zig-zag indicava que a voz saía do telefone. Na tira 7, eles notam que aparece novamente o balão com o apêndice cortado e que é usado o balão grito para indicar que o chefe utilizou um tom de voz alto perguntando quem havia falado que ele era chato. Além disso, eles viram nas tiras 8 e 9 que não era apenas o formato do balão que contribuía para a atribuição de sentidos, pois o tamanho da letra maior e em negrito também poderia indicar grito, assim como o tamanho menor, na tira 9, sussurro.

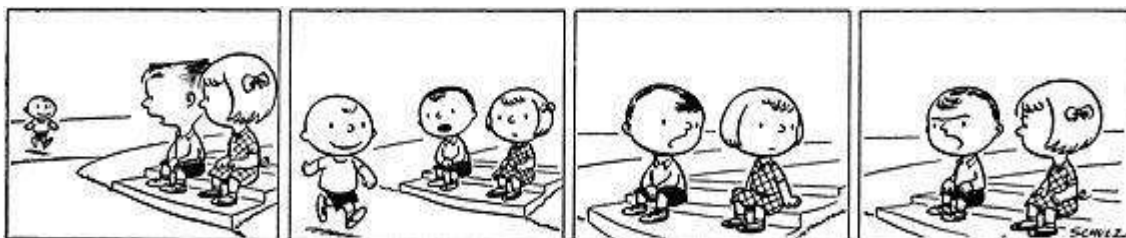
Levei para eles outro caso de representação da fala, muito popular no meio virtual, que são os quadrinhos que não possuem contorno nos balões, chamado de balão-zero. Então, como exemplo, levei uma tirinha do Armandinho, de Alexandre Beck, onde as indicações de falas (apêndices) dos personagens são feitas através de traços. Antes de falar o nome do personagem, perguntei se eles lembravam, já que eu havia apresentado no dia anterior. Tentaram lembrar, houve até alguns “chutes”, mas ninguém acertou. A tira trazia uma reflexão sobre construir pontes e não muros. Perguntei por qual motivo Armandinho corrigiu a colega, eles me disseram que era porque muros impedem de passar (Magali), distanciam, enquanto pontes dão a possibilidade de juntar (Snoopy). Também levei outra tira sobre os quatro estágios da vida de um computador, em que também estavam presentes os balões-zero. Kixstar disse que os estágios do celular eram daquele mesmo jeito. Magali disse que a diferença era que no segundo ano o celular já estava na autorizada.

Quanto aos balões, reforcei que além dos que vimos, eles dependiam da criatividade dos autores, então existiam muito mais, só que passaríamos para um outro ponto. Lembrei a eles que quando estávamos estudando narrativas, vimos que elas tinham narradores, então perguntei se havia narrador nas HQs também. Alguns disseram que sim, outros que não e uns disseram que só em algumas. Eu disse que analisaríamos algumas situações e queria que eles

me dissessem de quem eram aquelas vozes, pois, de maneira geral, o narrador não está presente nos quadrinhos, porque as falas e as ações são mais importantes, mas que, quando ele aparece é para indicar, geralmente, passagem de tempo, mudança de local, apresentar alguém... e essas informações são chamadas de legenda.

Ao lermos as tiras seguintes, eles logo identificaram as legendas e, inclusive, os narradores que, nas duas primeiras eram narradores em 3º pessoa, enquanto na última tira, de “As aventuras de Pile”, a própria Pile era a narradora e mencionava o passado (em flashback) para falar sobre a infância e sua relação com a mãe. Ao comentarmos sobre as tiras, alguns até se identificaram tanto com o Ademir (desviador de culpas de uma das tiras), quanto com Pile, pela mãe superprotetora.

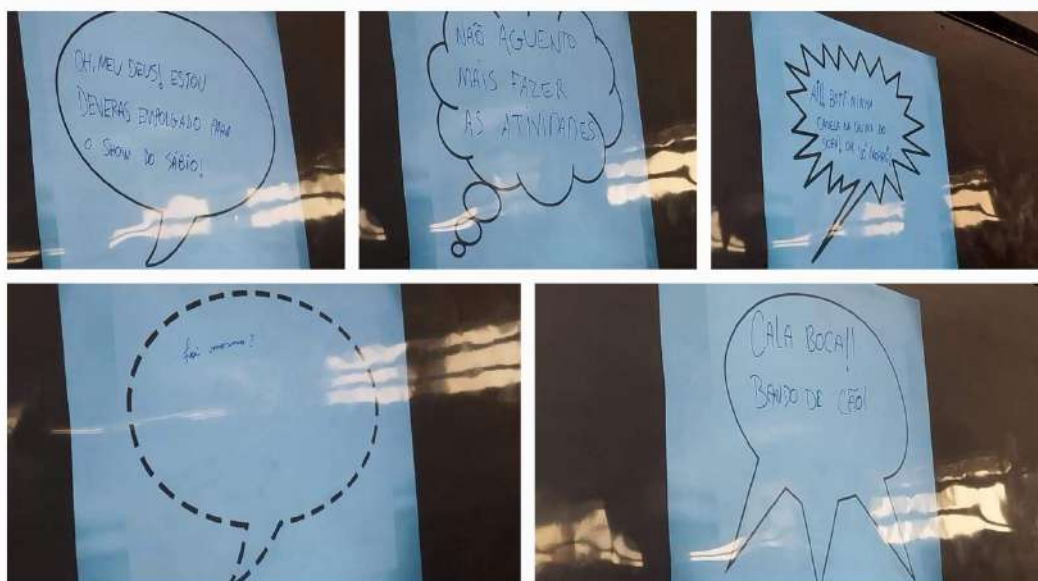
Após falarmos sobre esses dois recursos para indicar fala e pensamento, disse aos alunos que havia chegado o momento deles colocarem em prática o que aprenderam na aula de hoje. Que, a partir dos desenhos que eu já estavam impressos, eles fariam balões. Disse para eles explorarem os recursos, pois eu não queria só balões de fala não. Pedi também que eles pensassem antes de iniciar e poderiam até fazer no caderno um rascunho, antes de passar para o papel impresso.



Enquanto os alunos faziam, fui passando de banca em banca observando. Alguns foram me entregando e eu fui fazendo algumas perguntas sobre a compreensão gerada pelos balões que eles usaram, as faltas de interrogações, os formatos... Também ri bastante da criatividade de uns. Chamei Cebolinha, que já havia me entregue a atividade, para analisar os balões que ele havia colocado, pois ele colocou um balão de pensamento com uma pergunta para a garota, no entanto, no quadrinho seguinte, o garoto respondia a pergunta. Perguntei como o garoto sabia da pergunta e respondeu, se, pelo balão, ela só havia pensado. Quando Cebolinha percebeu, pegou a atividade de volta e foi modificar.

Quando a aula terminou, a maioria já havia entregue. Alguns ficaram de entregar à Magali e ela me repassou, na hora do intervalo. De forma geral, notei que, diferentemente da produção inicial, em que praticamente todos usaram apenas os balões de fala, nessa atividade houve uma variedade maior de tipos de balões utilizados, o que, conseqüentemente, deu margem a maior diversidade em possibilidade de criação.

ANEXO:



5 ° ENCONTRO:

05/09/2022 Recursos dos quadrinhos: Onomatopeia e vinheta, leitura inicial de HQ

05/09/2022 Recursos dos quadrinhos: Onomatopeia e vinheta, leitura inicial de HQ

Na aula de hoje refletimos sobre o recurso para representar o som nos quadrinhos – a onomatopeia- e a cena narrativa, que é representada nas vinhetas (mais conhecido como quadrinhos). Além disso, como, neste mês, estamos trabalhando com a temática “Democracia e direitos humanos nos 200 anos da independência do Brasil”, achei que seria interessante trazer para os alunos o processo de independência do Brasil, em quadrinhos, pois, enquanto aprendíamos sobre esse momento histórico, ainda analisaríamos os recursos da linguagem dos quadrinhos na prática.

Iniciei recapitulando a aula anterior e apresentando a temática de hoje. Comecei com a onomatopeia. Sou péssima em desenho, mas, mesmo assim me arrisquei e desenhei um telefone no quadro. Comentaram que ainda bem que eu sou professora, pois estaria perdida se precisasse viver de desenhos, tive que concordar. Perguntei se eles sabiam como os sons eram representados nos quadrinhos, alguns deram exemplos como “trimm” e “toc-toc”, mas disseram não lembrar o nome. Falei que se chamava onomatopeia e que era uma figura de linguagem.

Mostrei um vídeo aos alunos que falava sobre a onomatopeia de forma bem sucinta, além de trazer exemplos de sons que representam ações de pessoas, sons de objetos, animais e da natureza. Em determinados momentos, fui pausando o vídeo para que eles me dissessem o que representavam as onomatopeias que iam aparecendo. No fim aparecia um desafio para que eles dissessem que sons seriam representados por “trimm, trimm”, “glub, glub”, “coff, coff”, “muuu” e “zupt”. No último tiveram dificuldade em identificar o que representava, mas com a imagem ficou mais fácil. Primeiro mostrei apenas a onomatopeia e, depois, tirei o som do vídeo e mostrei a imagem em que a onomatopeia poderia ser utilizada.

Após isso, voltei para os slides e retomei trazendo a síntese de que são termos utilizados que representam ou imitam um som. Acrescentei a informação de que elas variam de acordo com o país e as diferentes culturas. Salientei que, apesar de variarem, algumas

onomatopeias se consolidaram mundialmente, principalmente pela influência estadunidense. E que é bem comum a utilização de verbos em inglês. Mostrei a eles uma tira que apresentava o “crash” para indicar que algo havia caído e quebrado, comentei que o “crash”, do verbo *to crash*, significava espatifar. Levei outros exemplos de utilização de palavras já existentes na língua inglesa para representar sons, como “smack” (para beijo), clap-clap (aplaudir), “click” (clicar, apertar), “splash” (respingo de água), “bang” (para indicar tiro, estouro) e “pow” (pancada)... a maioria eles já conheciam, mas disseram não saber que a origem era de palavras em inglês.

Continuei trazendo nos slides outros exemplos como bibi/fonfom (buzina), buá (choro), buuuu (som para assustar), cof cof (tosse), dim dom (campanhia tocando), fiu fiu (assovio), hahaha (risada), nhac nhac (mordida), tic toc (relógio), trim trim (telefone tocando), zzzzz (dormindo), além de destacar que, além das próprias onomatopeias, os recursos gráficos como a cor e as letras, utilizados pelos quadrinistas, também são bastante importantes na construção dos significados e na ampliação ou diminuição do som que se pretende aproximadamente reproduzir.

Na sequência trouxe uma nova tira em que apareciam diferentes formas de reproduzir o mesmo som, para que eles percebessem que não há uma imposição de que para representar determinado som só será usada uma única onomatopeia, pois dependia muito da criatividade do quadrinista. Vimos que um mesmo som (batida na porta) pode ser representado por mais de uma onomatopeia (toc-toc, tum-tum ou pá-pá, por exemplo).

Levei para os alunos uma HQ curtinha chamada “Cebolinha em: onomatopeia”. Fiz a leitura para eles e fomos observando, na prática, a confusão que se instaurou na história pela troca das onomatopeias, pelo Louco (personagem da HQ), em situações que não eram adequadas. Eles gostaram bastante, participaram muito, pois fui perguntando se eles sabiam o que significava cada onomatopeia que aparecia e o que eles esperavam que aconteceria (fui mostrando quadrinho por quadrinho). Citei a metalinguagem na HQ, como mecanismo para o efeito de humor. Eu estava um pouco receosa em levar essa HQ por imaginar que eles poderiam achar muito infantil e não despertaria interesse, mas não, eles prestaram atenção e ouvi até gargalhadas.

Em um momento da HQ, Louco, para irritar Mônica e fazê-la ser violenta com Cebolinha, a chama de “gordona do coelho azul”. Comentei que a HQ era antiga e que, na época, as pessoas ainda não haviam prestado tanta atenção nas consequências cruéis da prática de bullying, mas que hoje essa era uma prática inaceitável e eles concordaram. Sempre fico receosa em levar, através de textos, situações como essas que não são problematizadas nos próprios textos, no entanto, penso que ignorar isso seria pior. É melhor levar e ter uma conversa franca com eles, saber o ponto de vista deles. E, caso haja algum comentário que fira as questões éticas, que possamos repensá-lo, o que não foi o caso (ainda bem! Pois me faz acreditar que as próximas gerações serão mais conscientes e menos cruéis uns com os outros.).

Antes de encerrar as reflexões sobre onomatopeia, levei uma tira da turma da Mônica para prestarmos atenção que as onomatopeias nem sempre estão em balões, mas que possuem, geralmente, caracteres grandes e estão próximas ao local em que ocorre o som que representam.

A mesma tira foi a ligação que fiz com o momento seguinte da aula, quando falamos sobre a cena narrativa, o recorte do espaço/tempo de cada cena, onde são agrupados os personagens, cenário... isto é, o quadrinho em si. O conjunto de linhas que podem variar, mas, geralmente, tem formato retangular ou quadrado, que também é chamado de vinheta.

Nos slides seguintes, mostrei novamente a tira da Turma da Mônica, momento que transmitia a ideia de uma ação e comentei sobre os recursos que ajudavam a dar a ideia de

ação como, além das onomatopeias, as interjeições, linhas cinéticas e metáforas visuais que veríamos mais a frente.

Na sequência falei que além do formato, os contornos também poderiam ser outros, a depender do propósito e criatividade do quadrinista, além do espaço em que a história seria produzida. Começamos a analisar uma série de tiras que traziam contornos diferentes, algumas apenas por estilo, enquanto outras traziam um sentido a mais, como foi o caso de uma tira em que a linha demarcatória tinha formato diferente para indicar que se tratava de um sonho.

Como vínhamos observando nos quadrinhos que fomos tendo contato, eles me disseram que o mais comum era o contorno de linhas retas e contínuas, mas mostrei a eles que alguns autores nem sempre utilizavam réguas, alguns optavam por contornos mais rústicos, à mão, como era o caso de Caetano Cury na tira que mostrei do personagem Pança.

Comentei que há uma possibilidade muito grande de recursos que podem ser utilizadas como contorno, como foi o caso de uma cena em que a capa de uma personagem aparecia como linha demarcatória de outra vinheta. Comentei que havia, inclusive, alguns em que o autor opta pela não utilização das linhas demarcatórias.

Levei algumas tiras de “Os dilemas da Ivana”, que não há a utilização de linhas demarcatórias entre os quadrinhos. Vimos que, apesar de não haver a separação física entre cada quadro, a leitura do quadrinho não é dificultada. Notei que eles se identificaram bastante com a personagem Ivana. Na primeira tira, principalmente as meninas, por retratar situações que elas, geralmente, vivenciam com as mães; já na segunda tira, a identificação foi praticamente unânime, pelo fato de a copa estar se aproximando. Assim que mudei o slide para a tira 2, Snoopy já começou a cantar o refrão da música tema da copa da África do Sul, sucesso na voz da Shakira. Notei que alguns alunos não entenderam a referência pela canção, mas se identificaram com o fato de que torceriam pelo Brasil, mesmo depois do fatídico 7x1. Achei estranho mais gente não ter entendido a referência da canção, mas depois lembrei que a Copa da África do Sul foi em 2010, ou seja, eles eram muito novinhos. Credo! O tempo está passando rápido demais!

Inicialmente, para a elaboração da sequência didática, eu havia pensado em levar quadrinhos relacionados a uma única temática, no entanto, como surgiu, de última hora, a demanda para trabalhar com a temática “Democracia e direitos humanos nos 200 anos da independência do Brasil” decidi mesclar essa temática com temas voltados ao dia a dia, a juventude, atualidade...

Para encerrar esse momento, levei uma metatira, em que o personagem extrapola a linha demarcatória, agindo “contra as leis” que regem os quadrinhos, para que eles pudessem ver o quanto esse é um universo criativo, repleto de recursos.

Além da HQ do Cebolinha, como estamos na semana que será comemorado o bicentenário da Independência, eu também levei uma HQ da Turma da Mônica sobre a Independência do Brasil para lermos coletivamente. Como eu já havia feito a leitura da HQ do Cebolinha, disse que eles que iriam fazer a leitura da HQ sobre a Independência, que cada um seria um personagem. Achei o máximo que eles já foram dizendo “ah, quero ser a Leopoldina”, “quero ser o Dom Pedro”...

Assim que abri a HQ, vimos que ela tinha legendas, então eu seria a narradora e, no decorrer da história, quando os personagens iam aparecendo, a gente ia encaixando mais alguém para a leitura.

Para mim, esse foi o momento mais legal da aula, eles entraram mesmo nos personagens. Ravena fazendo a voz do Cebolinha – que era Dom Pedro I, mas que trazia a característica do personagem – foi demais! Até os que não estavam fazendo a leitura, ficaram super atentos à HQ. Tenho certeza que, se eles tinham dúvidas sobre o contexto da chegada da família real portuguesa ao Brasil eles não têm mais. Obviamente comentei que era uma

adaptação e que, algumas das situações colocadas ali eram para que a leitura fosse agradável, engraçada. Mas a HQ fez com que os que não conheciam nem as “figuras” envolvidas na história, pudessem se situar no tempo, espaço e compreenderem um pouco do contexto em que a história do nosso país se deu.

A HQ “Você sabia? Independência do Brasil” da Turma da Mônica, é dividida em duas partes. Na aula de hoje, pelo tempo, só conseguimos ler a primeira parte, até a chegada da Princesa Leopoldina. A segunda parte ficou para amanhã.

6 ° ENCONTRO:

06/09/2022 Os personagens e a ação narrativa nas HQs, Leitura coletiva de HQ

06/09/2022 Os personagens e a ação narrativa nas HQs, Leitura coletiva de HQ

Assim que cheguei na aula já foram logo perguntando se hoje continuaríamos a leitura de ontem. Eu disse que sim, mas antes veríamos outros elementos bem importantes presentes nos quadrinhos. Como sempre, perguntei se eles lembravam o que havíamos estudado na aula ontem e eles disseram: onomatopeia. Lembrei que vimos também o que encapsula a cena narrativa, os quadrinhos.

Mostrei na primeira página do slide o que veríamos hoje – os personagens e elementos que ajudam na representação da ação narrativa – e o que veremos na aula de terça que vem.

Na segunda página da apresentação do *powerpoint*, coloquei uma imagem com vários personagens do universo dos quadrinhos, os alunos foram me dizendo os nomes deles. E continuei falando que são eles, os personagens, os responsáveis pela condução das ações da narrativa e que, além da própria representação gráfica (os desenhos - apresentei como sinônimo, pois imaginei que alguns não entenderiam o outro termo), as expressões faciais e os movimentos são elementos de fundamental importância.

Mostrei, a partir de ilustrações da Turma da Mônica, que eles poderiam ser representados, nos quadrinhos, de quatro maneiras distintas: de modo ultra ou hiper-realista, mais realista, mais estilizado ou mais caricatos. Perguntei novamente (já havia perguntado em aulas anteriores) se eles sabiam o que era caricatura e muitos disseram que não. Expliquei que era um estilo de desenho em que havia certo exagero nas proporções, em que eram ainda mais evidenciadas características que diferenciavam as pessoas. Apontei para o desenho da turma da Mônica na versão pequena e mostrei os dentes da Mônica, para exemplificar. Também disse que desenhos em estilo caricato eram muito presentes nas charges, bem comum a presença de caricaturas de políticos.

Enquanto mostrava as ilustrações, já na primeira, hiper-realista (feita por Felipe Massafera, em 2013), os alunos disseram se assustar. Mostrei que o sombreamento, os detalhes, os rostos que parecem pessoas reais. Em estilo mais realista, temos uma imagem de Turma da Mônica Jovem, a releitura da turma da Mônica original, em estilo mangá e traz os personagens em suas versões adolescentes. Mostrei também uma ilustração deles mais estilizados – relembrei dos desenhos de um trabalho que passai para eles no segundo bimestre, em que eles tiveram que criar um personagem parecido com eles (a maioria os fez em de modo mais estilizado). E, por fim, a Turma da Mônica versão infantil, com personagens mais caricatos.

Acrescentei, na sequência, que, além do estilo do desenho, outros elementos são decisivos na construção dos personagens, como roupa, cabelo, os detalhes... tudo é informações e isso termina, nos quadrinhos, criando certos estereótipos. Perguntei se eles

sabiam o que significava, Flahs e Ravena disseram já ter ouvido falar. Armandinho disse que vinha de estereótipo que era tratar pessoas como se elas fossem exatamente da mesma forma, como complementou Mafalda, dando o exemplo de que nerd seria um estereótipo de alguém que usa óculos, é magrinho, fraco, inteligente. Comentei que isso era bem perigoso no nosso dia a dia e até nos quadrinhos, pois não deixava de ser uma forma de reproduzir certos preconceitos. Continuei falando que as HQs costumam ter protagonistas fixos e que, geralmente, são representados com a mesma roupa. Deram o exemplo dos personagens da Turma da Mônica versão criança.

Em seguida, disse que um dos principais recursos expressivos para a compreensão dos quadrinhos era o rosto dos personagens, pois poderia dar mais expressividade e indicar sentimentos. Relembrei que na atividade que fizemos para criar balões, o personagem estava com cara de chateado, no último quadrinho, então, falei que para manter a coerência, era fundamental ter observado a expressão do personagem, antes de fazer o balão.

Mostrei aos alunos, no slide, uma ilustração com várias expressões faciais. Puxei um balão do personagem que estava com a expressão de cansado e escrevi: “Eba! Mais um dia de trabalho.” Perguntei a eles o que aquilo parecia significar. Michikatsu e outros disseram que o personagem parecia estar sendo irônico. Depois puxei a linha direcional do balão para o quadrinho que estava acima, onde aparecia um personagem com a expressão feliz. Dessa forma eles puderam ver o quanto a expressão facial é importante e que ela pode criar um efeito de sentido diferente do pretendido, a depender do rosto da personagem. Ou seja, mais uma vez vimos que, nos quadrinhos, a linguagem verbal e visual se completam e precisamos analisar o conjunto, chamei a atenção deles para isso, mais uma vez, pois sempre vejo que eles têm uma tendência a só olhar o que está escrito quando analisamos textos multimodais.

Comentei que, além das expressões faciais e metáforas visuais (que viríamos em seguida), o corpo do personagem, seus gestos e posturas também são essenciais para a construção dos quadrinhos, e precisam estar em sintonia com as expressões faciais e a trama narrativa para reforçar o sentido pretendido. Para isso, vimos uma tira de Herrero em que claramente se observa as mudanças de movimento de um atleta.

Disse que além do próprio desenho indicar ações e expressões, havia também outros elementos, que serviam para dar mais expressividade aos personagens, seus movimentos, expressões e sentimentos, as chamadas figuras cinéticas e metáforas visuais. Quando falei esses nomes, os alunos se assustaram e disseram que era um nome muito complicado. Disse que o nome poderia até ser, mas que eu tinha certeza que eles já conheciam. Na própria tira de Herrero mostrei esses elementos a eles.

Interrompi a aula um instante e fiquei em silêncio, pois alguns estavam conversando, nesse momento Bruce reclamou do calor, de fato, a sala estava muito quente nesse dia, tivemos que concordar. Quando o grupinho que estava atrapalhando percebeu o silêncio, pararam a conversa e eu continuei a aula.

Falei que, infelizmente, não vivemos no mundo do Harry Potter, em que as figuras se mexem, então os quadrinhos trazem figuras fixas. Dessa forma, com o passar do tempo, os quadrinistas foram desenvolvendo recursos para trazer a ideia de movimento, que são capazes de criar vários efeitos para trazer uma perspectiva de movimento. Comentei sobre as figuras cinéticas mais comuns, as que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), as de oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração) e as de impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre). Para explicar, fiz um desenho no quadro (para desespero deles), de um bonequinho que encontrava lixo no chão e depois ia jogar no lixo (trajetória linear). Desenhei outra situação em que havia um aluno no meio do caminho entre meu bonequinho e o lixo (e a bolinha bateu no aluno com “a força do ódio” – traços oscilação e impacto). Os alunos comentaram que o desenho não estava bonito, mas, no fim,

viram que deu para entender, ou seja, atendeu ao objetivo. Acho até que o fato de mostrar que não sou boa desenhista, vai fazer eles ficarem menos tímidos para fazer a versão final de Eduardo e Mônica.

Para analisarmos as linhas cinéticas, levei uma tira de Will Tirando, que faz uma referência ao Pokémon, em que o artista brincava com o universo Pokémon, num contexto de mídias sociais.

Além das estratégias de indicação de movimento já vistas, mostrei que ainda havia uma terceira estratégia, a de utilização do corpo em si. Apresentei aos alunos, através de dois quadrinhos, uma charge que traz uma crítica ao movimento antivacina – em que o corpo de um personagem aparecia várias vezes, em uma sequência, para indicar o movimento que ele fez até pular em um precipício para fugir da vacina – e uma tira em que o personagem é desenhado duas vezes para indicar que ele olhou rápido de um lado para o outro. Outra possibilidade foi vista na vinheta de uma tira em que um personagem girava, onde parte do corpo do personagem foi reproduzida mais de uma vez.

Para finalizar a parte teórica da aula, falei com os alunos sobre as metáforas visuais. Disse-os que eram elementos que auxiliavam na compreensão do estado emocional dos personagens e que podiam estar dentro ou fora dos balões.

Mostrei aos alunos uma tira de “Dilemas de Ivana”, personagem que eles já conheciam, que falava sobre a vida do empreendedor (as etapas - o sonho, a pindaíba e o sucesso) e trazia uma série de metáforas visuais. Perguntei que símbolos e desenhos auxiliavam na compreensão do estado emocional da personagem e eles foram me dizendo. Na análise vimos que no primeiro quadrinho elas pareciam indicar a expectativa dos personagens com a abertura do novo negócio, conotando entusiasmo, a esperança de sucesso, transformação, dinheiro, paixão pela ideia. Já no segundo quadrinho vimos metáforas visuais que sugeriam sono, cansaço, perda de dinheiro. Enquanto que, no último quadrinho, temos novamente estrelas, só que, no contexto, indicam sucesso.

Pedi que os alunos observassem as estrelas no último quadrinho da tira do Pokémon. Perguntei se as estrelas que apareciam nela e na tira da Ivana indicavam o mesmo sentimento. Eles observaram que não, no primeiro indicava dor e no último sucesso. Concluíram que um mesmo elemento gráfico poderia indicar diferentes sentimentos. Comentei que alguns elementos eram mais consagrados, como o uso de raios, caveiras, bombas, as ondulações e outros elementos gráficos como o arroba (@) e o jogo da velha (#) que sugeriam palavrões, raiva e agressividade, além das famosas lâmpadas, que indicam ideia.

Após concluir, voltamos à leitura da parte 2 da HQ da Turma da Mônica sobre a Independência do Brasil. Pedi que, inicialmente, eles sintetizassem o que havíamos visto para os colegas que haviam faltado no dia anterior. Ravena e Snoopy começaram a falar. Voltei um pouco à história até a chegada dos Portugueses ao Brasil em 1500, para que eles entendessem o contexto que fez com que o Brasil se tornasse colônia de Portugal (comentei sobre a exploração dos povos indígenas, das terras, a catequização, a dizimação de algumas comunidades indígenas etc). Os alunos que fizeram a leitura dos personagens ontem, continuaram a leitura hoje. As falas de José Bonifácio estavam sendo lidas por Jéssica, que faltou hoje, então Luluzinha assumiu o papel dela.

Em determinados quadros, havia muitos diálogos, os leitores ficaram em dúvida na ordem da leitura, então aproveitei para atentar para a sequência de leitura das HQ, da esquerda para direita e de cima para baixo. Também atentei para uns detalhes que apareciam, sobre a construção das personagens, como quando, Paulo Bregaro, personagem que pegou como empréstimo a representação gráfica e características do Cascão, não passaria pelo riacho para entregar a carta de Leopoldina para Dom Pedro I, porque o Cascão tem pavor à água. Outro fato que atentei é que, na própria HQ, eles já trazem uma visão desmistificada desse processo, dando a entender que o grito de independência não foi tão heroico e pomposo quanto o quadro

de Pedro Américo parece supor – inclusive até falam que o quadro só foi pintado anos depois. Comentei com os alunos sobre os livros 1808 e 1822 de Laurentino Gomes que trazem esse processo que apareceu na HQ, da chegada da família Real, até a Independência do Brasil.

Na hora da leitura eles estavam mais agitados que ontem, não participaram tanto, então esse momento foi mais rápido, mas quando comecei a falar que pesquisadores indicavam que a história da independência era um pouco diferente do que conhecíamos e que alguns até acreditavam que Dom Pedro I estava com problemas intestinais no dia, eles começaram a prestar mais atenção.

Falei que mesmo depois da independência, o Brasil passou por um longo processo até os dias de hoje, com mudanças de formas de governo e do regime político. Aproveitei para saber deles o que eles sabiam sobre democracia, comentei que democracia é algo relativamente recente em nosso país – que mesmo depois de república, em determinado momento (regime militar) a democracia foi ignorada até retomarmos ela de volta –, que era uma história longa, de muita luta e resistência e que não podemos abrir mão dela jamais.

Como ainda havia alguns minutos de aula, entreguei a eles um texto sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que eu havia elaborado, para que eles fizessem a leitura em casa. Li rapidamente, expliquei alguns pontos e fizemos a análise de umas charges que eu havia selecionado pensando em trabalhar com elas, caso desse tempo, ou então na aula da semana seguinte. As charges traziam críticas a violações dos direitos humanos, situações que vemos constantemente. Notei que eles ficaram surpresos ao perceber que muitos dos direitos mais básicos são violados, principalmente o direito a moradia. Eles não tinham noção que temos direito à moradia, a lazer... Gostei bastante de trabalhar essa temática, mesmo de forma mais rápida. Espero que eles leiam o texto em casa!

7 ° ENCONTRO:

12/09/2022 Leitura de Hqs e socialização

12/09/2022 Leitura de Hqs e socialização

Na aula de hoje fizemos mais um momento de gibiteca. Além das HQs que eu já havia levado anteriormente, eu consegui mais uns 50 gibis, alguns almanaques e álbuns (perguntei se eles lembravam as diferenças entre almanaques e álbuns, mas eles não lembrava, então expliquei e mostrei alguns almanaques e um álbum em que havia adaptação de fábulas para a linguagem dos quadrinhos para que observassem as diferenças).

Quando comecei a pôr as HQs nas bancas, Michikatsu e Susan já foram logo perguntando quando que eu abriria uma livraria. Precisei colocar várias bancas na parte da frente da sala para conseguir pôr todas as HQs e nem assim ficaram todas com a capa à amostra. A diversidade foi bem maior! Levei mais gibis da Turma da Mônica versão criança, almanaques do Chico Bento, da Mônica, Cebolinha, Tina... HQs do Tio Patinhas, Zé Carioca, Pato Donald. Eu havia pedido para que os alunos levassem HQs que eles tinham em casa para indicar aos colegas, mas só Kixstar lembrou de levar. Ele levou 2 mangás.

Pedi que, por fileira novamente, eles fossem pegando. Uns foram pegando várias HQs, pedi que escolhessem só uma e, caso quisessem trocar, eles poderiam ir lá de novo, mas não adiantou muito. E, como tinham muitas HQs expostas ainda, não questionei mais.

Dessa vez notei que eles estavam, durante a leitura, interagindo mais com os colegas. Achei engraçado que, às vezes, antes de falar com o colega, eles olhavam para mim desconfiados, falavam ou mostravam algo para o colega e depois voltavam para a leitura.

Quando eu via que, de fato, a conversa era sobre a HQ, eu deixava, porém, não era o caso de todos... então precisei chamar a atenção de alguns para não atrapalhar a leitura dos demais. Mas, de forma geral, nesse momento de leitura eles ficaram tranquilos.

Em alguns momentos um ou outro me chamava para perguntar o significado de algo. Luluzinha, por exemplo, perguntou-me sobre uma onomatopeia, então reproduzi o som para que ela entendesse que era um ruído que se faz ao pigarrear, possivelmente para chamar atenção sobre si, na cena. Magali também me perguntou sobre o significado de um balão, o que ele indicava, além disso, perguntou se eles precisariam apresentar “lá na frente” a HQ – pois havia faltado na semana anterior – informei que sim, mas que não precisava ficar nervosa, já que ela daria a opinião dela sobre a HQ que estava lendo.

Aproveitei e anotei no quadro, novamente, um direcionamento para a exposição oral. Pedi que eles apresentassem a HQ, descrevessem, avaliassem (dessem a opinião deles, comentassem sobre o que gostou, não gostou) e, por fim, recomendassem ou não.

Em determinado momento da aula, Selina foi chamada na secretaria. Na volta ela me pediu para ir falar com a diretora. Quando voltou, parecia bem chateada, perguntei se ela estava bem e ela disse que a família dela era muito complicada e voltou para o lugar, transtornada.

Aos pouquinhos fui notando que os alunos iam ficando mais agitados, Bart não estava dando chance a nenhuma HQ, pedindo para sair direto, e começou a passear pela sala. Ele chegou para conversar comigo e disse que não havia nenhum bom, nesse momento, Barbara disse que o que ela estava lendo era. Quando notei a agitação ficar maior, perguntei se eles já haviam terminado. Alguns disseram que não, mas a maioria ficou calado, então disse que daria mais 5 minutinhos para eles concluírem a leitura.

T’challa me perguntou se havia mais alguma do Homem Aranha, mas só tinham duas, uma que estava com Musashi e a outra com Armandinho.

Snoopy comentou sobre uma HQ que era emocionante, comentei que eu estava evitando leituras que me fariam chorar, então ela me alertou a não ler nenhum livro da Colleen Hoover, mesmo se alguém me dissesse que era tranquilo, pois era “choro na certa”. Comentamos sobre outros livros, falei que chorei horrores lendo “Como eu era antes de você”, indicação de uma aluna, e que nem consegui ler “Depois de você”, sequência do anterior, pois o começo já era muito tenso. Ravena comentou que a HQ que ela estava lendo, se tivesse, segundo ela “mais romance”, a faria chorar, pois a história falava sobre uma escolha muito difícil.

Antes de iniciar a socialização das leituras em si, comentei com os alunos que além das próprias HQs, havia outros gêneros que se utilizavam da linguagem dos quadrinhos. Li para eles a segunda página da HQ que eu havia lido e pedi que eles prestassem atenção em qual era o objetivo daquela história. Alguns deles conseguiram observar que era uma propaganda de um biscoito. Depois mostrei outra de uma sandália que vinha com uma boneca. T’challa e Arlequina comentaram que nos gibis que leram também havia propagandas.

Luluzinha começou a socialização, ela leu a HQ “O casamento do século” da Turma da Mônica Jovem. Ela comentou sobre a história, deu a opinião dela e disse que indicava a HQ. A próxima a socializar a leitura foi Ravena, ela leu a HQ “Amor de anjo” também da Turma da Mônica Jovem. Ela fez uma descrição bem detalhada da história do livro, ela disse que gostou da história, mas que ficou esperando algo a mais, “talvez alguma aventura”, segundo ela. Selina interrompeu a colega e disse para ela escrever um, rindo. Eu disse que era uma possibilidade. Luluzinha disse que gostaria de ler a HQ. Ravena disse que o que não gostou na HQ foi de coisas que acontecem, assim como na vida real, “que as pessoas fazem e depois não conversam”. Falei com eles sobre identificação com histórias que a gente lia, que era algo muito comum e que as HQs da Turma da Mônica Jovem traziam temáticas que

poderiam fazer eles se identificarem. Ravena disse que recomendava a HQ, mas que se quem lesse tivesse o coração muito duro só lendo algum romance da Collen Hoover para chorar.

Snoopy pediu para ser a próxima a falar, disse que a HQ era meio “nheca”, mas que tinha gostado. Ela apresentou a HQ, “O caderno do riso”, ela disse que leu a parte 2, então achava que poderia ter sido por isso que não tinha gostado tanto. Ela fez uma síntese da história, comentou que o que achou mais interessante foi que essa tinha sido a primeira história que ela havia lido em que o Cebolinha tinha feito algo que não era para prejudicar ninguém. Ela disse que indicaria a história para quem tem paciência.

Virgil foi o próximo a apresentar sua leitura. Ele leu a HQ do Zé Carioca, fez a síntese da história e disse que era “massinha”. Stephen Strange, que leu uma HQ do personagem Rolo, e T’challa também falaram sobre suas HQs. Vi que eles não acharam tão instigantes as histórias que leram, então comentei sobre o público alvo das histórias da Turma da Mônica com personagens crianças e da turma da Mônica Jovem, que era indicada para uma faixa etária diferente.

Falei também que semelhante à sequência que eles estavam apresentando, havia um gênero textual que veríamos em breve, nas aulas de OLPT, chamado “Resenha Crítica”. Perguntei se eles já ouviram falar, Sabrina disse que sim, alguns disseram que era algo engraçado, então expliquei que era um texto muito lido quando alguém queria saber sobre algo, um livro, filme,... então as pessoas liam para conhecer antes de assistir ou adquirir aquele produto. Snoopy disse que tinha um aplicativo no celular com isso, T’challa falou que lia uns de jogos na playstory e confirmei que era aquilo mesmo.

Quando o sinal tocou, Luluzinha perguntou se na próxima segunda eu levaria de novo as HQs, eu disse que leríamos juntos uma. Ela me perguntou onde vendia, pois disse só gostar de ler histórias em quadrinhos, emprestei duas para ela levar para casa.

8 ° ENCONTRO:

13/09/2022 O espaço e o tempo: representação nos quadrinhos

13/09/2022 O espaço e o tempo: representação nos quadrinhos

Já comecei o dia de hoje “apagando incêndio”.

Cheguei à escola em cima da hora. Quando o sinal tocou fui até a sala de informática buscar o datashow e pedi que os alunos da turma entrassem na sala e me aguardassem. Do laboratório de informática mesmo comecei a notar uma movimentação estranha na porta da sala. Quando cheguei mais próximo vi que estava acontecendo uma confusão, com ameaças e tudo, entre os alunos do 8º A e os alunos do 8º B. Pedi para que eles me explicassem o que estava acontecendo, mas só consegui entender que era por causa da camisa dos jogos internos. Solicitei que todos estrassem em suas salas e pedi que só as duas representantes ficassem lá comigo, para tentar entender a situação. A turma do 8º B estava acusando os alunos do 8º A de plagiarem o modelo e a cor da camisa deles, uma camisa que nem precisaria existir, por sinal. A representante do A, Ravena, disse que fez a arte da camisa com Snoopy, por um aplicativo. Conversei novamente com as duas representantes na hora do intervalo e a situação ficou resolvida, mas nisso já se foram alguns minutos de aula...

Ao entrar na sala do 8ºA expliquei que a situação ia ser resolvida no intervalo e que focaríamos na aula, mas demorou um tempo até eles ficarem UM POUCO mais calmos. Enquanto montava o datashow, precisei pedir para a representante da turma contar para todos o que havíamos conversado para que eles se acalmasse, além de pedi-los para ficarem com a

consciência tranquila, se eles sabiam que não tinham copiado. Arlequina pediu que os colegas não se estressassem para não perder a razão, não adiantou tanto.

Comentei com os alunos que na semana seguinte precisaríamos transferir a aula de OLPT para segunda (19/9) e então a de Português seria na quarta (21/9). Após a chamada disse que na aula de hoje veríamos mais dois elementos presentes nas narrativas e como eles eram representados nos quadrinhos: o espaço e o tempo.

Começamos pelo tempo, vimos que ele é percebido pela organização dos balões e das vinhetas. Além disso, que as vinhetas auxiliam na percepção dele, trazendo a sensação de maior prolongamento (se é mais lento) ou de rapidez, de acordo com a quantidade, pois cada vinheta representa um recorte no tempo. Levei uma tira do Fernando Gonsales com alguns questionamentos, se o último quadrinho os surpreendeu, o que os quadrinhos do meio indicavam e se só tivesse o primeiro e o último quadrinho da tira teria sido produzido o mesmo efeito de sentido.

Também pudemos notar a sensação de maior e menor prolongamento a partir de duas outras tiras, além de analisarmos o recurso da aconragem, em uma tira de Fabio Coala, em que eles observaram a sensação de que anos foram passando, a partir do personagem que vai se tornando, perceptivelmente a cada nova vinheta, mais velho. O cenário, o personagem e as roupas são os mesmos, no entanto, a barba e o cabelo vão crescendo e o corpo vai ficando mais curvado, sentado no mesmo sofá enquanto o “acontecimento especial” não chegava. Senti que na hora das reflexões sobre as tiras, apesar de alguns participarem e apresentarem excelentes comentários, as discussões não renderam muito, pois estava tendo muita conversa paralela, o que atrapalhou o andamento da aula.

Apresentei aos alunos as seis maneiras, apresentadas por Ramos (2021, p. 131), em que o tempo aparece nos quadrinhos: Por uma sequência de um antes e um depois (a comparação entre dois momentos distintos, separados por uma elipse), pela época histórica (notamos os elementos visuais - característica dos personagens, ambientação, roupas – na capa de uma HQ do Piteco), por questões astronômica (na tira analisada, pela indicação da passagem do período do dia, sendo apresentada por elementos astronômicos, o sol e as estrelas), meteorológicas (percepção de passagem de tempo é transmitida a partir do clima - constatada pelo cenário, quando notamos fatores meteorológicos modificando o ambiente, ou pelas roupas dos personagens que transmitem se o tempo está quente, frio, chuvoso), pelo tempo de narração (tempo da representação da ação, presente enquanto cada vinheta é lida) e o tempo da leitura (o momento em que determinado quadrinho é lido).

Depois do tempo nos quadrinhos, começamos a falar do espaço, falamos sobre o enquadramento e as perspectivas a partir dos ângulos de visão. Comentei que esses não eram recurso pensados apenas pelos quadrinistas, pois também eram muito importantes para outras linguagens, como a fotografia, a pintura e, principalmente o cinema – que, inclusive, tem a mesma denominação dos planos e ângulos que os quadrinhos.

A partir de vinhetas do quadrinho “Travessia”, de roteiro e arte de Rafha Pinheiro e cores de Mariane Gusmão, fui mostrando, inicialmente os seis planos (plano geral/ panorâmico, plano total, plano americano, plano médio/aproximado, primeiro plano e plano de detalhe/close-up) e depois os ângulos de visão (ângulo de visão médio, de visão inferior e de visão superior). A ideia era mostrar a própria HQ (disponibilizada online), que é dividida em capítulos que acompanham as aventuras de um explorador solitário vagando, inicialmente, por um deserto alienígena. No entanto, como eu imaginei, a internet não ajudou. Ainda bem que eu selecionei as vinhetas e coloquei nos slides, pois conseguimos ter noção dos efeitos produzidos a partir da escolha de cada enquadramento e ângulos de visão.

Por fim, falei sobre o hiato, elemento que traz aspectos tanto do espaço, quanto do tempo. Comentei que o hiato, também conhecido como sarjeta, eram os espaços em branco existentes entre um quadrinho e outro, que serve de passagem de tempo entre duas ações.

Também vimos que além de separar os quadrinhos, o hiato também auxilia o leitor a preencher, por meio de inferências (os expliquei mais uma vez o que era inferência), o que se passa depois do quadrinho lido e antes do quadrinho posterior, conectando e complementando as cenas. Observamos isso em uma tira de Fernando Gonsales, que fazia uma referência ao personagem Thor. Após a análise da tira, solicitei que eles criassem um quadrinho que trouxesse o que eles imaginam que aconteceu entre um quadrinho e outro da tira, só que a aula já estava no final e, quando tocou, pouquíssimo haviam começado a fazer (pois, infelizmente, eles sempre demoram a iniciar as atividades).

Sem dúvida a aula de hoje não foi nada do que eu esperava, os alunos estavam agitados demais, conversando, atrapalhando, precisei até ameaçar tirar alguns da sala, pois chamar atenção e ficar em silêncio por um tempo não adiantou. Sei que a situação inicial da aula influenciou, mas fico pensando se o planejamento também não... Também acho que se eu tivesse conseguido colocar a webcomic, quando falei sobre os planos e ângulos de visão, eles ficariam um pouco mais interessados, pois apesar de apresentar teoricamente e demonstrar através das vinhetas, eles não viram na “prática”, dentro da narrativa. Mas é assim... Vida de professor.

9 ° ENCONTRO:

20/09/2022 Leitura coletiva de HQ - relação quadrinhos x cinema

20/09/2022 Leitura coletiva de HQ - relação quadrinhos x cinema

Na última aula, eu fiz certo suspense sobre o que trabalharíamos nas aulas essa semana, então, antes mesmo de chegar na sala, alguns alunos me abordaram perguntando o que faríamos hoje. Fiz a chamada, montei o Datashow e só depois disse a eles que falaríamos sobre um personagem muito conhecido. Falei que era um personagem dos quadrinhos, mas que já tinha sido adaptado para o cinema, havia desenho animado, e que tinha até música com o nome dele. Para não dificultar tanto, coloquei dois tracinhos no quadro, um azul e um vermelho e disse que tinha muita relação com ele personagem, começaram a dizer: Homem Aranha, Capitão América, Super Homem...

Confirmei que era o Homem Aranha e perguntei o que eles sabiam sobre esse personagem. Começaram a dizer várias coisas e fui anotando no quadro o que eles iam falando: “solta teia”, “anda pelas paredes”, “é pobre”, “trabalhador”, “sem tia” (nesse momento houve uma discordância, pois disseram que ele era apenas o tio, mas falaram do último filme), “sem tio”, “sem pais”, “órfão”, “sem namorada” (discordâncias aqui também), “namorado da Mary Jane”, “namorada que morre”, “término de namoro”.

Comentei com eles que, pelo que eu havia observado, o que eles conheciam do Homem Aranha era baseado nos filmes e eles confirmaram. Perguntei se eles sabiam que o Homem Aranha é um personagem de história em quadrinho, eles também confirmaram. Mas quando perguntei se eles já haviam lido a HQ, majoritariamente, a turma gritou: NÃOOO!

Continuei dizendo que o personagem do filme foi inspirado no dos quadrinhos – e não o contrário – então perguntei se eles achavam que eram iguais, se as histórias eram iguais e a maioria disse que não, mas alguns disseram que sim, alguém até disse que o do primeiro filme era igual. Aos que disseram que não, perguntei o porquê de acharem que não, já que era o mesmo personagem. Armandinho disse que na HQ, às vezes, era “mais específico”, mas não explicou mais. Disse que hoje eu havia lavado para eles uma HQ icônica do Homem Aranha, que leríamos ela, depois veríamos um trecho do filme e que, no dia seguinte, se eles

quisessem, poderíamos assistir ao filme completo, já que eles sempre pedem para que eu leve algum filme para assistirmos (nessa hora gritaram “eeeê!!!”). Apresentei a HQ, disse que foi publicada na década de 70 e que ela foi adaptada para o filme “O Espetacular Homem Aranha 2” de 2014.

Eu disse que precisava de uma pessoa para ser o narrador, Snoopy logo se dispôs. Flash pediu para ser o Homem Aranha. Luluzinha também disse que queria participar, queria ser a Mary Jane. Eu disse que no decorrer da história íamos encaixando, de acordo com a aparição dos personagens. Expliquei que essa HQ trazia uma parte inicial da história do Petter Parker, perguntei se eles sabiam quem era a namorada dele na época e vários gritaram: “MARY JANE”. Disse que talvez eles se surpreendessem... Projetei a HQ no quadro, pelo datashow.

Snoopy começou a leitura, como narradora. Notamos que diferente das outras HQs, o narrador dizia que o título da história só seria descoberto no fim, criando um ar de suspense. T’challa leu a fala do médico (mudando até a voz). Luluzinha da Gwen... Atentei para as palavras que estavam em negrito, para que eles observassem a entonação. Flash modificou a voz também, voz de confiança, estilo super-herói, todos riram.

Fomos observando os momentos em que Homem-Aranha pensava e quando ele falava. As falas do Sr. Osborn foram lidas por Zé Carioca, fiquei bem surpresa, pois ele nunca aceita ler nem apresentar nada. Jean Grey leu as falas de Mary Jane. Scott Lang, outro que me surpreendeu por aceitar ler, leu os balões de Harry.

Quando estava fluindo tudo às mil maravilhas, cada um com seu personagem, todo mundo se divertindo e prestando atenção nas leituras performáticas dos colegas, do nada o notebook TRAVA. Ctrl + alt + del e NADA para meu desespero. Sugeriram reiniciar o notebook, mas ia demorar muito. Perguntei quantos alunos estavam com o celular, pois eu poderia mandar para eles em pdf ou print. Só 6 alunos estavam com o celular, uns nem tinham internet, mas, mesmo assim, enquanto o notebook reiniciava, tirei print das páginas que leríamos e mandei para o grupo da turma, pensei em mandar por bluetooth, mas não precisou, pois meu notebook decidiu voltar a funcionar antes.

Fiquei com muita raiva do notebook, a aula estava uma maravilha, mas ele ter travado e demorado para reiniciar fez com que a turma dispersasse. Nisso perdemos uns 15 minutos de aula, o pior é que nem pensei em um plano B no momento. Até porque o que eu tinha planejado para a aula dependia do notebook (para projetar a HQ e passar a cena do filme).

Quando retomamos à leitura, Kakashi começou a ler os balões do pai do Harry, além dos do Sr. Robertson. T’challa representou o Sr. Jameson. Na cena em que esses personagens apareciam aproveitamos para falar sobre o ângulo de visão, alguns disseram ver um ovo na cena, quando, na verdade, era a cabeça do Sr. Jameson, pois ele estava de costas.

Atentei para um trecho em que o personagem Norman Osborn tinha um delírio com o Homem-Aranha, pudemos observar pela cor do Homem-Aranha. Outro ponto que pedi para eles prestarem atenção foi o fato de Peter Parker ter achado positivo Gwen estar “desmaiadinha da silva”, pois não o reconheceria, já que na HQ, diferentemente do filme, ela não sabe a identidade do super-herói e acha que a culpa da morte de seu pai é do Homem-Aranha.

Assim que chegamos na leitura da cena da ponte, os alunos mesmos já começaram a questionar e dizer que era bem diferente do filme. Só no fim da HQ é que o narrador revela o título da história, Homem Aranha em: “O dia em que Gwen Stacy morreu!”.

Mostrei aos alunos um trecho do filme “O Espetacular Homem Aranha 2”, que resultava na cena em que a Gwen morre. Assim que pausei a cena, os alunos já foram logo comparando, disseram que era bem diferente, que o cenário era outro, que a situação que desencadeava a morte também era diferente. Comentei com eles que isso acontecia porque, apesar do filme ter se inspirado na HQ, foi feita uma adaptação para uma outra linguagem,

sendo, dessa forma, o filme é uma nova obra, que tem relação com a HQ, mas que trazia uma leitura e escolhas de roteiro do diretor.

Além da cena do filme, apresentei também aos alunos um álbum (HQ versão estilo livro), Homem-Aranha Azul que traz recordações de Peter e Gwen.

Apesar do notebook ter atrapalhado, a aula foi muito legal! Conseguimos observar atentamente muitos elementos dos quadrinhos, detalhes da história, conhecer um pouco mais sobre esse personagem tão popular que foi tão adaptado para outras mídias. E o melhor de tudo, os alunos se mostraram interessados em ler, participar, comentar, dar opinião.

10 ° ENCONTRO:

21/09/2022 Filme "O espetacular homem aranha 2" (discussão acerca das relações familiares no filme e das semelhanças e diferenças entre linguagem dos quadrinhos e cinema)

21/09/2022 Filme "O espetacular homem aranha 2" (discussão acerca das relações familiares no filme e das semelhanças e diferenças entre linguagem dos quadrinhos e cinema)

O dia hoje foi cheio de imprevistos. Minhas quartas-feiras já são mais agitadas que os demais dias, mas hoje superou.

Minha ideia era levar os alunos para a sala de informática, inclusive até reservei na segunda e lembrei ontem – eu montaria o datashow com antecedência, lá tem ar-condicionado, a sala é mais escura, ficaria parecendo um cinema – mas não havia a mínima condição de leva-los para lá.

Como a escola é pequena, não há espaço para guardar materiais de grande volume que não estão sendo utilizados. A sala de informática, como os computadores estão sem funcionar e é pouco utilizada, termina virando um “depósito”, o lugar onde colocam os livros didáticos que não cabem mais na minibiblioteca e as bancas que sobram e não cabem nas salas. Dias antes chegaram alguns móveis, estantes e mais cadeiras... Não tinham onde colocar, foram parar na sala de informática. No dia anterior, quando lembrei que usaria a sala, informaram que haviam uns móveis, mas que veriam o que fazer. Infelizmente não conseguiram outro lugar para pôr os móveis. Ainda tentei pensar em alguma solução, mas a sala já não é grande, então ficava impossível levar aproximadamente 40 alunos para lá, não tinha espaço.

Já fiquei desanimada... minha ideia era que os alunos tivessem uma experiência semelhante com a de um cinema. Como só teriam duas aulas, não seria totalmente, pois não veríamos o filme completo (faltaria um pouco mais de 20 minutos, caso eu não perdesse tanto tempo montando o equipamento.)

Às quartas tenho a 1º aula no 6º ano, a 2º no 8º B, a 3º e 4º (com o intervalo entre as duas) no 8ºA e na última volto para o 8º B. Após a primeira aula, enquanto me dirigia para a sala do 8º ano B, notei que os alunos da turma A estavam fora da sala, perguntei o que houve e me informaram que estavam com aula vaga. Como meu planejamento para a primeira aula da turma B era um momento de leitura, dei as orientações, deixando-os sob supervisão do professor volante, que havia acabado de chegar, e fui para a turma A para organizar a sala e fazer os comentários iniciais. Nisso consegui ganhar mais alguns minutos.

Antes de iniciar, apresentei para eles o filme, “O Espetacular Homem-Aranha 2”, filme de 2014, dirigido por Marc Webb. Comentei que era uma sequência do 1 e expliquei que havia escolhido esse, pois ele buscava adaptar a HQ que havíamos lido ontem. Eles

pareceram bem empolgados, apesar de alguns afirmarem já ter assistido. Comentei que, mesmo alguns já tendo assistido, agora eles teriam uma outra visão e também prestariam atenção em outros aspectos, como as diferenças e semelhanças entre a linguagem do cinema e a dos quadrinhos.

Pedi ainda que os alunos prestassem atenção nas relações familiares que eram apresentadas no filme. Para que eles observassem a diversidade nas configurações familiares, os conflitos, comuns à maioria das famílias. Como sou professora mentora da turma e um dos eixos que precisamos trabalhar mensalmente é família, pensei que poderíamos abordar de forma transversal essa temática a partir do filme.

Assim que o filme começou, notamos que a sala estava clara, então fui correndo buscar uns TNTs para colocar na janela. Ajudou, mas mesmo assim eles pediram para fechar a porta. Detalhe: os ventiladores estão quebrados. Até eu que não sinto tanto calor, estava percebendo que estava quente, mas como eles quiseram, para manter “o clima de cinema”, fechei a porta. Um calor absurdo, mas todos felizes (risos).

Em muitos momentos fui pausando e fazendo comentários sobre as temáticas que fomos trabalhando, às vezes os fazendo atentar para alguns detalhes, outros comentando sobre diferenças em relação à obra original... E até eles próprios, em alguns momentos, me perguntaram sobre algumas cenas e situações, ou acrescentavam alguma informação, como foi o caso de Michikatsu, por exemplo, que lembrou que no filme 1 o pai da Gwen pediu que ele se afastasse dela, também relembrou (o que eu havia comentado com eles ontem) que no filme a Gwen sabe quem ele é, diferente da HQ, em que não só não sabe, como também pensa que o Homem-Aranha foi o culpado pela morte do pai. Comentei sobre o flashback, recurso muito utilizado no cinema e que os quadrinhos pegaram “emprestado”, observamos também os enquadramentos e ângulos de visão, principalmente nas cenas de ação. Essa dinâmica funcionou bem, ao menos nas aulas antes do intervalo...

Nas primeiras aulas, já havia notado que Susan não estava tão bem. Perguntei se ela queria sair da sala, se queria ir ao banheiro, mas ela não quis. Pensei que poderia ser o calor, já que a sala estava toda fechada, mas na aula depois do intervalo descobri que não. Uns 20 minutos após a volta do intervalo, Arlequina e Jéssica me chamaram, pois Susan estava chorando muito e suando frio. Chamei ela para ir para fora da sala, mas ela disse que não conseguia levantar, então pedi que Bart me ajudasse a ir com ela para fora.

Fora da sala ela me abraçou e começou a chorar muito, pedi que ela respirasse, mas ela dizia não conseguir. Pedi que ela respirasse junto comigo e, aos poucos, ela foi se acalmando. As mãos dela estavam geladas, perguntei se ela havia se alimentado e ela disse que não, desde o dia anterior. Nas primeiras aulas, quando notei que ela não estava tão bem, também havia perguntado se ela tomou café da manhã e ela disse que sim. Comecei a me preocupar... São tantas as questões que esses alunos passam... Peguei alguns biscoitos e água na sala dos professores e levei para ela.

Conversamos um pouco, ela me contou algumas situações que a estavam deixando angustiada, então, provavelmente foi uma crise de ansiedade com o agravante de não estar alimentada. Uma pena a escola não ter um psicólogo para lidar com essas situações que estão, a cada dia, se tornando mais comuns. Por “sorte” eu estava fazendo uma atividade com os alunos e pude deixa-los sozinhos para dar assistência a ela, mas nem sempre é assim. Fico com o coração na mão quando presencio essas e outras situações do tipo, pois sei que a grande maioria não tem apoio em casa. Antes de voltar para sala, disse que precisava falar com os pais dela e, no fim da aula, comentei com a coordenação sobre a situação. Disse para Susan ir ao banheiro e se achasse que estava bem, voltasse para a sala.

Quando eu voltei para a sala, o filme estava na cena que eu havia mostrado ontem para eles. Para que não atrasasse a aula seguinte deles, pois eles fariam simulado de matemática, conversei com o professor para trocarmos de sala (ou perderíamos tempo no momento de

desmontar o datashow, caixa de som, etc). Os alunos da turma A iriam para a sala da turma B e os alunos da turma B viriam para a sala que eu estava.

Quando o sinal tocou, ainda faltavam alguns minutinhos para o término do filme e os alunos ficaram esperando. Imagino que eles tenham gostado bastante. No intervalo eles ficaram comentando sobre o filme também. Acredito que acertei na escolha do filme, só preciso tomar mais cuidado com o tempo e os imprevistos.

11 ° ENCONTRO:

26/09/2022 Como são criadas as histórias em quadrinhos, leitura coletiva da versão inicial que fizeram e separação em grupo de trabalho para a versão final

26/09/2022 Como são criadas as histórias em quadrinhos, leitura da versão inicial que fizeram e separação em grupo de trabalho para a versão final

O ponto de partida para a aula de hoje foi a pergunta: “mas vocês sabem como as histórias em quadrinhos são construídas?”. Passaram um tempo em silêncio, uns disseram que sim, outros que não... Começaram a me dizer que havia um roteiro, desenhos, os personagens, Ravena falou sobre ter uma ideia, motivação... Então perguntei se eles já haviam pensado nas etapas de produção de uma HQ, o que se faz primeiro, o que vem depois. Pedi que eles imaginassem a Mauricio de Sousa Produções, que tem certo predomínio na produção de HQs no Brasil, perguntei se a pessoa que tinha a ideia inicial, após pensar, já ia desenhar, fazer o balonamento, pintar... eles disseram que achavam que não, que tinha uma pessoa para cada etapa.

Confirmei e apresentei para eles um vídeo, uma reportagem, de 27/10/2015, de um programa de TV que acompanhou a produção de uma HQs. Perguntei se eles conheciam o programa e alguns disseram que sim, “The Noite”, não aprofundei. Apresentei Murilo Couto, que é repórter do programa e também humorista e disse que ele acompanhou o processo de produção de um gibi e veríamos. Atentei para o tom humorístico da reportagem e comentei que tínhamos, na internet, uma infinidade de materiais para pesquisarmos sobre algo, em tom mais informal, mais formal, mais detalhada, mais sucinto, mais direto... Além da reportagem, mostrei também um vídeo, “A fantástica fábrica de quadrinhos”, da ABRA (Academia Brasileira de Arte), que visitou a Mauricio de Sousa Produções e acompanhou os principais processos criação e produção das aventuras da Turma da Mônica, de uma maneira menos humorística e mais aprofundada. Também mostrei um vídeo curtinho, da própria Mauricio de Sousa Produções, bem direto, sobre as etapas de produção.

Enquanto eu colocava os dois últimos vídeos, um de aproximadamente 6 minutos e outro de 2, perguntei, se eles conseguiram identificar, pela reportagem de Murilo Couto, as etapas de produção das HQs. Citaram logo o roteiro, depois Flash falou do desenho, Snoopy citou o esboço, alguns falaram da pintura. Ravena disse que a pintura era o último. Flash disse que às vezes o esboço era o próprio roteiro.

No vídeo da ABRA, foram citadas as cinco etapas: roteiro, criação de arte, arte final, letra e cor. Cada artista trabalha em uma única etapa. O roteirista na Mauricio de Sousa Produções trabalha de forma diferente, ele não faz só o texto, já faz um esboço, um desenho mais simples, que visa passar as informações visuais. Dei uma pausa no vídeo para mostrar que esse momento do roteiro era bem aberto, enquanto alguns poderiam trazer em texto as ideias, os diálogos e indicações, outros já faziam esboços de desenhos. Expliquei aos alunos que na HQ deles, isso ficaria a critério de cada um, pois eu tinha consciência de que nem

todos têm habilidade de desenhar, mas sabia todos eles tinham conhecimento para esboçar cenas utilizando a linguagem dos quadrinhos.

No fim do vídeo atentei para o fato de que na Mauricio de Sousa Produções as HQs eram um trabalho coletivo, muitos artistas estavam envolvidos na criação e produção delas, que nem sempre era um trabalho individual. A partir disso, lembrei-os que eu havia passado uma atividade para eles de produção de uma HQ e que esperava que o trabalho fosse coletivo. Que cada um ficou responsável por um trechinho. Disse que eu havia levado para eles uma HQ inicial, que eles avaliariam comigo.

Relembrei que nas últimas aulas temos aprendido muitas coisas sobre quadrinhos, perguntei o que eles aprenderam e me disseram que vimos a relação muito forte entre as imagens e o que está escrito, complementei dizendo que também vimos os muitos recursos que são utilizados para indicar som, movimento, emoções. Os alunos citaram as onomatopeias, para indicar os sons, os balões, os personagens, as expressões deles, os rabichos dos balões... Fui anotando o que eles falavam no quadro.

Mostrei aos alunos uma tira que eu havia salvo no instagram antes de iniciar a aula, para comentar sobre as metáforas visuais. Como estamos em setembro (setembro amarelo – mês de prevenção ao suicídio), além da situação que ocorreu na aula anterior (crise de ansiedade da Susan), achei bem pertinente. Na tira havia um personagem que estava em um buraco e outro que estava na superfície, o de cima perguntava se estava tudo bem e o que estava no buraco dizia que não. No segundo quadrinho, o que estava em cima propõe que o outro desabafe com ele. No próximo, o de baixo, aceita a proposta. Nos quadrinhos que se seguem, o personagem que estava no buraco, após falar/desabafar (representado por uma metáfora visual, um emaranhado de linhas, que ajudaram a gente a entender que a pessoa não sabe o que está sentindo, que está confusa.), começa a sair do buraco, como se estivesse voando. As palavras são metaforicamente comparadas a um balão, que o tira do buraco. No quadrinho final vemos um abraço dos personagens e uma legenda que diz que “falar faz bem”. Após algumas observações dos alunos, comentei que no *instagram* eram bem comuns perfis que traziam tiras assim, principalmente tiras que visavam nos fazer refletir sobre nossas vidas, situações do dia a dia, a exemplo da página que eu havia encontrado a tira que apresentei, “@angulodevista”.

Pedi que eles me ajudassem a avaliar um esboço de HQ, como se eles fossem Maurícios de Sousa e analisariam os roteiros que chegaram para eles para melhorar/sugerir mudanças. Quando projetei no quadro a HQ deles, eles ficaram muito surpresos. Pedi que eles não pensassem individualmente em quem fez, disse que era uma história coletiva, o que não adiantou tanto, pois eles próprios se identificavam.

Toquei a música novamente, para eles lembrarem. Depois fomos lendo os trechos e analisando os quadrinhos e pensando se estavam ou não adequados, se poderiam melhorar, etc. No primeiro quadrinho, que buscava representar “Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar/Ficou deitado e viu que horas eram”, por exemplo, os alunos observaram que tinha um balão de fala e que não é algo comum as pessoas falarem consigo mesmas querendo saber a hora.

Comentei que elaboraríamos uma versão final e que minha ideia era colocar na biblioteca. Eles não gostaram da ideia, inicialmente, e disseram que precisava fazer de novo, confirmei, disse que reelaboraríamos a HQ e que pensaríamos na etapa de produção e, inclusive em como criar um padrão para os desenhos.

Fizemos as divisões de trabalhos: todos ficariam com o esboço do roteiro, como já organizado na versão inicial, cada um com um trecho da canção. Snoopy e Ravena ficaram responsáveis por juntar e pôr em ordem. Depois do roteiro teríamos a criação de arte, Flash se dispôs a fazer essa etapa e os demais colegas não só concordaram, como indicaram o nome dele, também foi citado o nome da Mafalda e de Musashi (eles auxiliariam Flash, dando dicas

e sugestões e analisando os desenhos). Barbara ficaria com a letra e na cor Magali, Luluzinha e Marina. Comentei que havia a possibilidade de fazer digital ou manual, mas como nem todos têm acesso ao digital, seria mais viável manualmente.

Voltamos à análise. Disse que no momento da reescrita eles deveriam lembrar de utilizar os recursos que aprendemos. Foi um momento bem divertido, eles participaram, deram sugestões, alguns se justificaram... foi legal! Ficou um pouco bagunçado em determinado momento, não posso negar. Muita gente falando ao mesmo tempo, a maioria estava participando, mas, em certos momentos, quando já tínhamos passado de uma cena, outro comentava da mesma cena, ficava tentando adivinhar de quem era... a turma ser muito grande tem dessas coisas. Vamos ver o que teremos amanhã... Pedi que eles pensassem em casa no que poderia ser feito para melhorar a HQ deles.

12 ° ENCONTRO:

27/09/2022 Reelaboração de quadrinhos - Análise da primeira versão e elaboração da versão final

27/09/2022 Reelaboração de quadrinhos - Análise da primeira versão e elaboração da versão final

Mais um dia em que, definitivamente, as coisas não saíram como o planejado. Justo hoje, o último dia da sequência didática. Houve um atraso de mais de meia hora da pessoa que é responsável por abrir a escola, depois disso ainda precisamos abrir as salas, os alunos foram ao banheiro, beber água... Então, perdemos praticamente uma aula. E minha ideia inicial de pedir que eles (re)fizessem a retextualização e depois socializassem com os colegas, em grupos menores, foi por água a baixo.

Só conseguimos fazer o primeiro momento, em sala de aula, que era o objetivo central para hoje. Entreguei a cada aluno a sua primeira versão, o trecho da canção que ele retextualizou e precisaria reelaborar, e uma folha de papel sulfite. Pensei em entregar os quadrinhos, assim como na primeira versão, pois “facilitaria”, no entanto, fiquei com receio deles se prenderem ao modelo mais convencional de requadro, então os deixei livres para optarem pelo requadro que achassem mais interessantes.

Aos que haviam faltado no dia da versão inicial, para uns dei trechos de alunos que haviam faltado hoje, outros os incumbi de revisar os textos dos colegas que fossem terminando.

Achei tão legal (e engraçado ao mesmo tempo) eles utilizando e me perguntado quais os termos “técnicos” para falar sobre os recursos que gostariam de usar como “professora, quais os nomes daquelas linhas que dão ideia de movimento?”, ao referir-se às figuras cinéticas, e ainda “pode colocar nos balões aquelas metáforas visuais, né?”.

Alguns alunos se mostraram resistentes à reelaboração, argumentando que não sabiam desenhar (um dos grandes obstáculos no trabalho de produção com os quadrinhos), mesmo após eu dizer que, naquele momento, o objetivo não era fazer os melhores desenhos e sim elaborar um roteiro, utilizando os conhecimentos que eles tinham sobre os recursos dos quadrinhos, que ajudasse na elaboração da produção final.

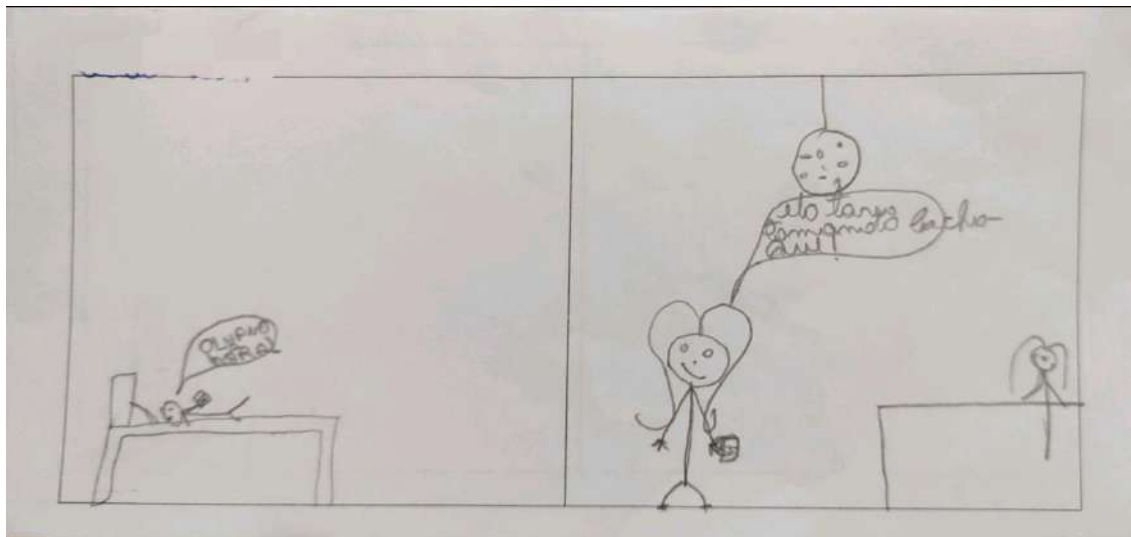
Não saiu como o planejado, foi bem corrido, mas espero que as ideias apresentadas nos esboços auxiliem na criação da versão final da HQ.

A VERSÃO FINAL DA HQ FOI ENTREGUE EM 28 DE NOVEMBRO DE 2022.

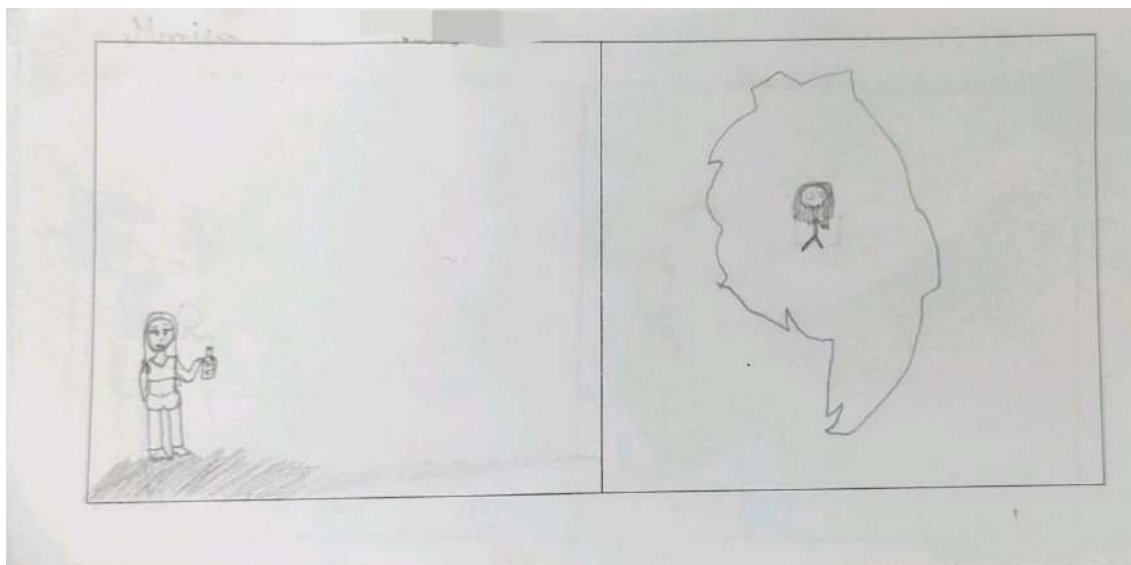
ANEXO

ANEXO A – Produção inicial dos alunos

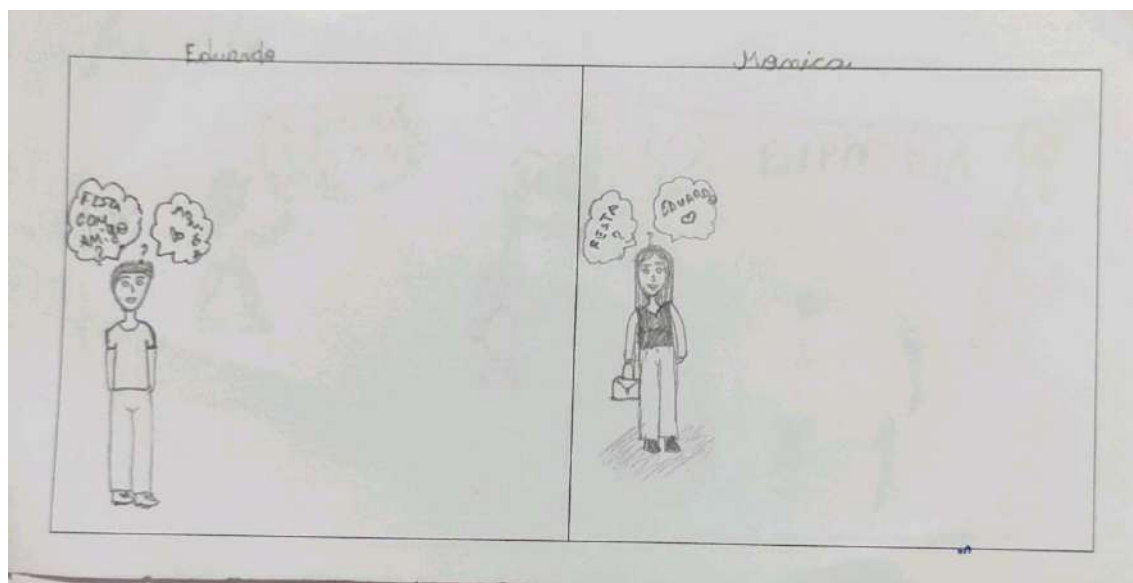
“Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar/ Ficou deitado e viu que horas eram”



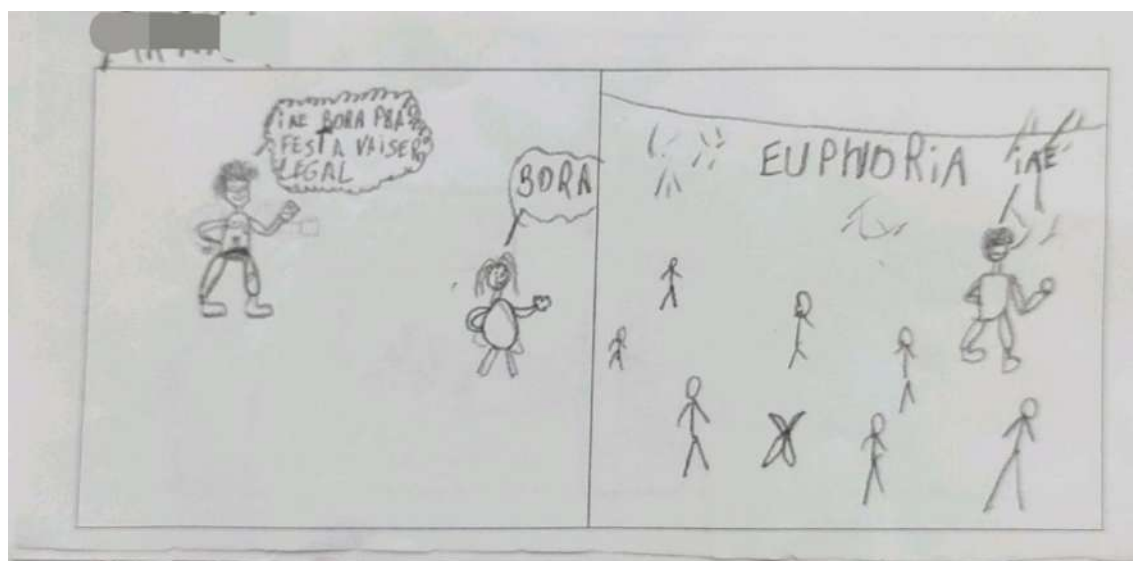
“Enquanto Mônica tomava um conhaque/ No outro canto da cidade, como eles disseram”



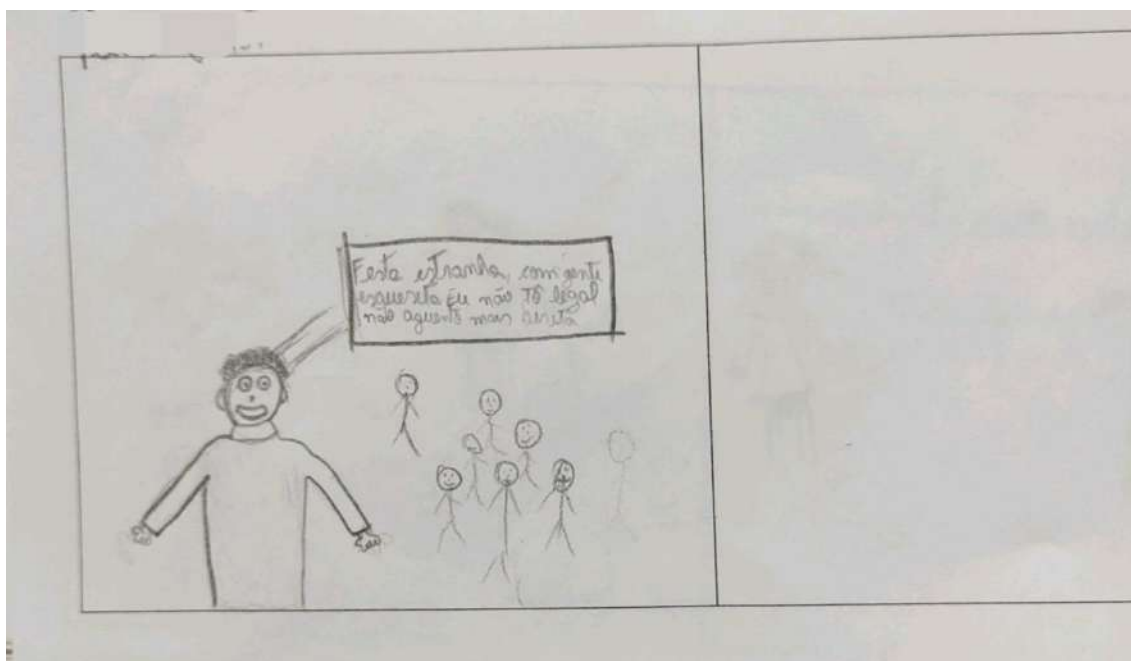
“Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer/ E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer”



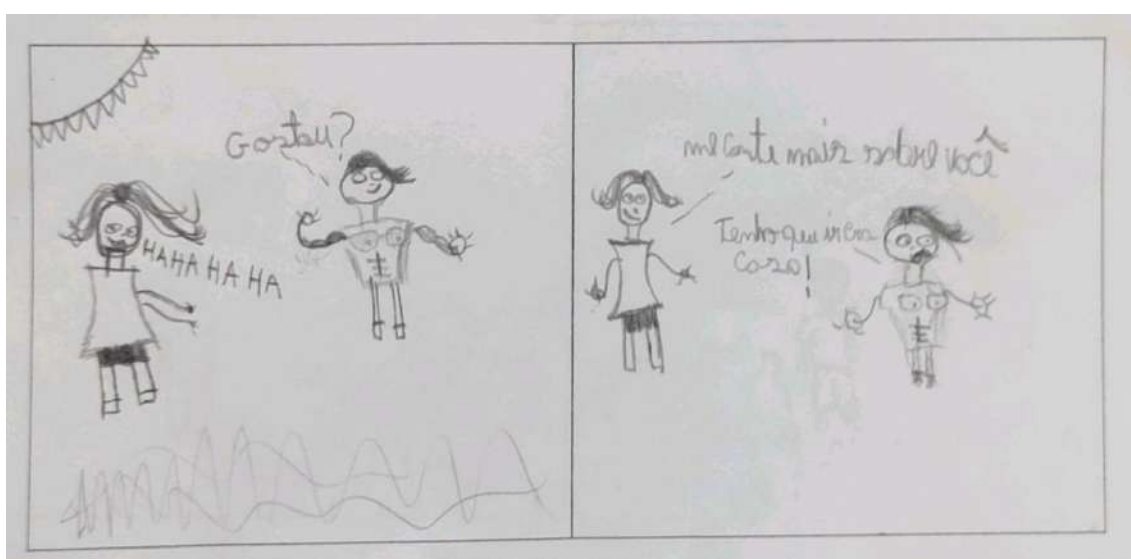
“Um carinha do cursinho do Eduardo que disse/ Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir”



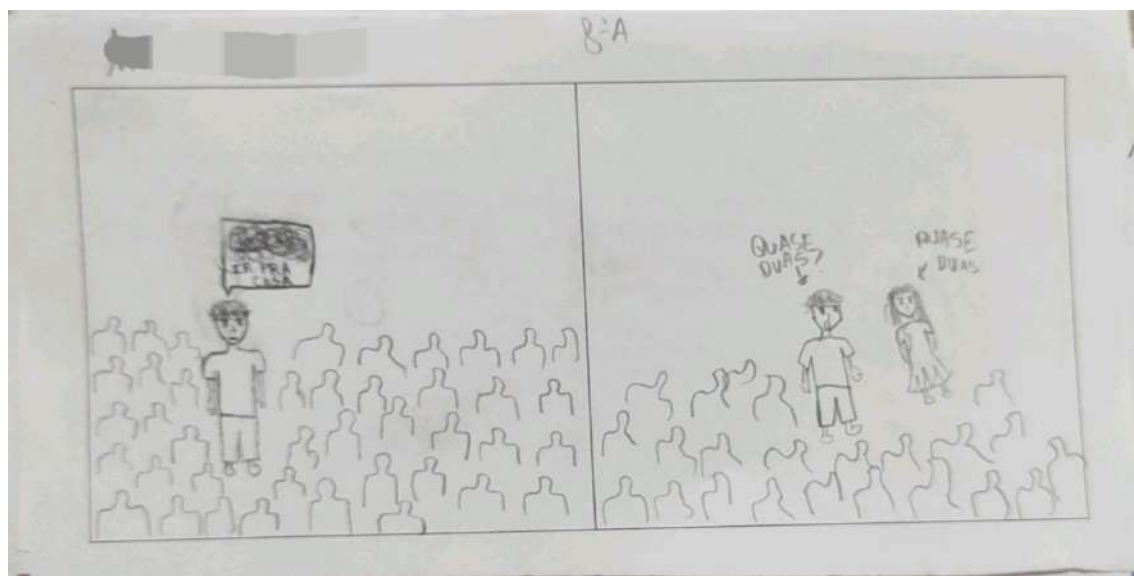
“Festa estranha, com gente esquisita/ Eu não tô legal, não aguento mais birita”



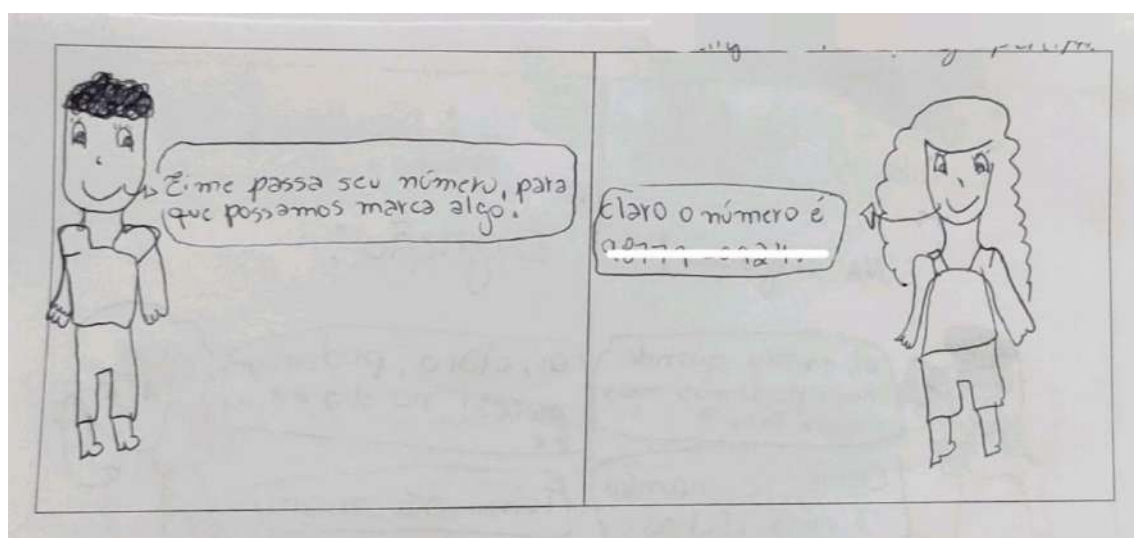
“E a Mônica riu, e quis saber um pouco mais/ Sobre o boyzinho que tentava impressionar”

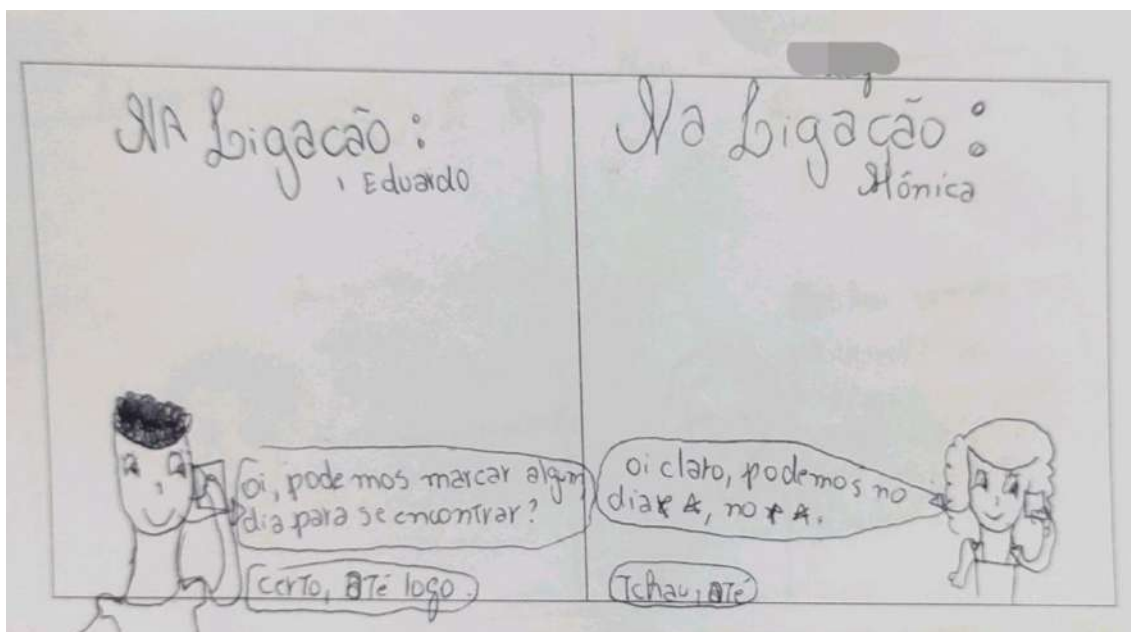


“E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa/ É quase duas, eu vou me ferrar”



“Eduardo e Mônica trocaram telefone/ Depois telefonaram e decidiram se encontrar”

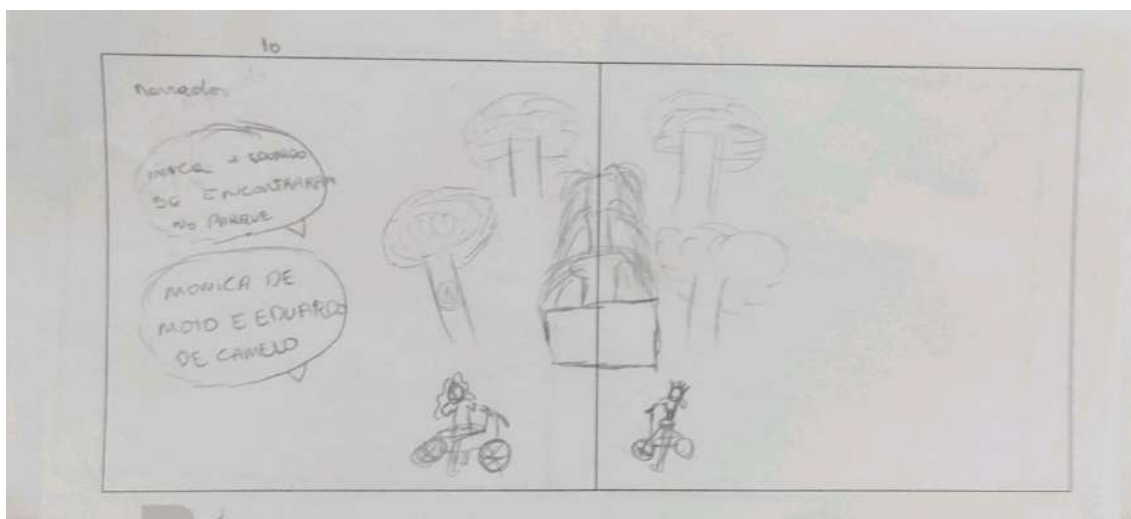




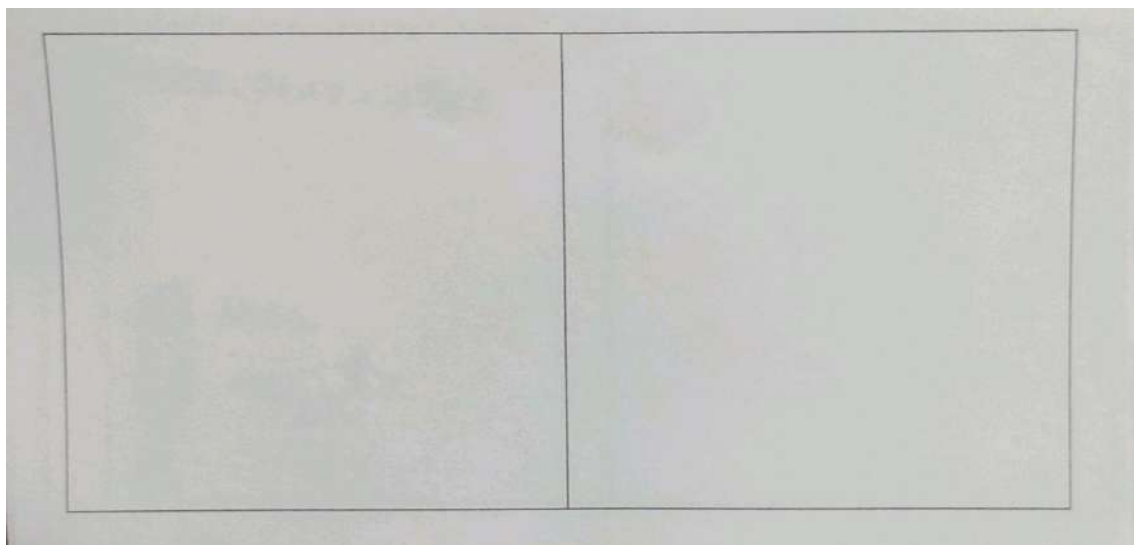
“O Eduardo sugeriu uma lanchonete/ Mas a Mônica queria ver o filme do Godard”



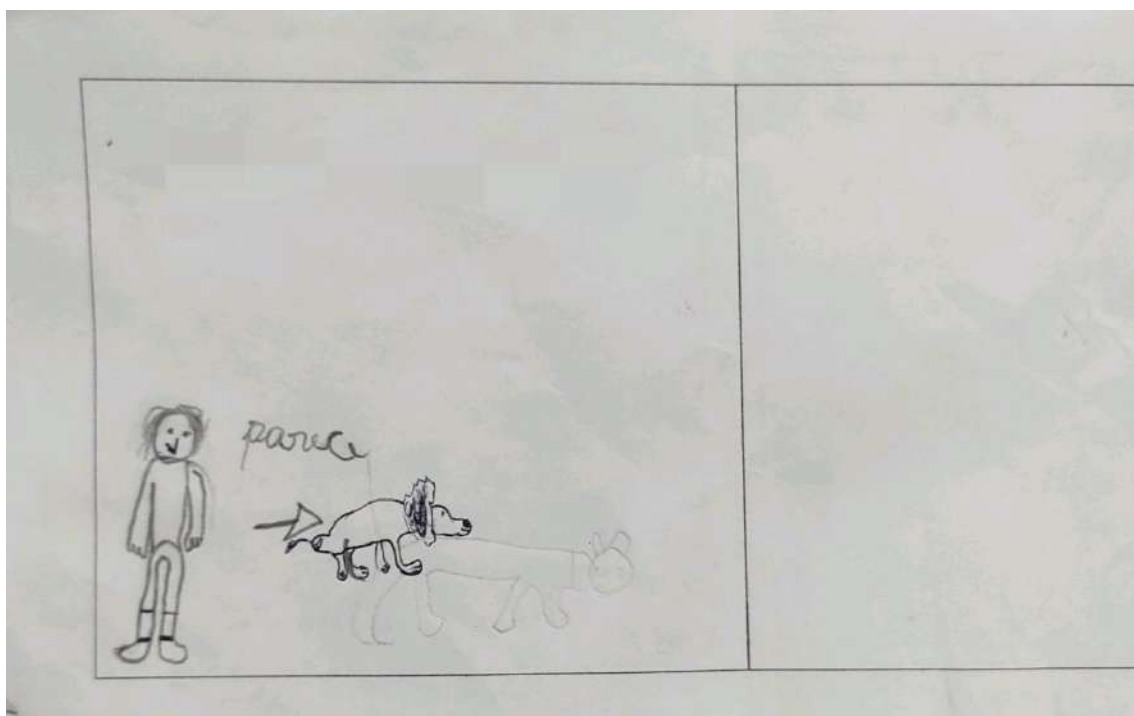
“Se encontraram, então, no Parque da Cidade/ A Mônica de moto e o Eduardo de camelo”



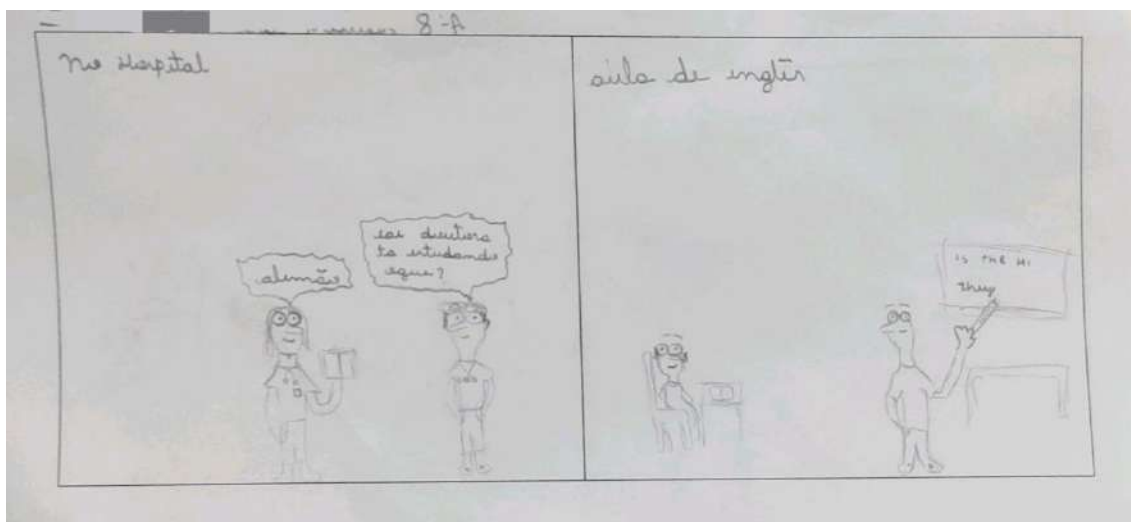
“O Eduardo achou estranho e melhor não comentar/ Mas a menina tinha tinta no cabelo”



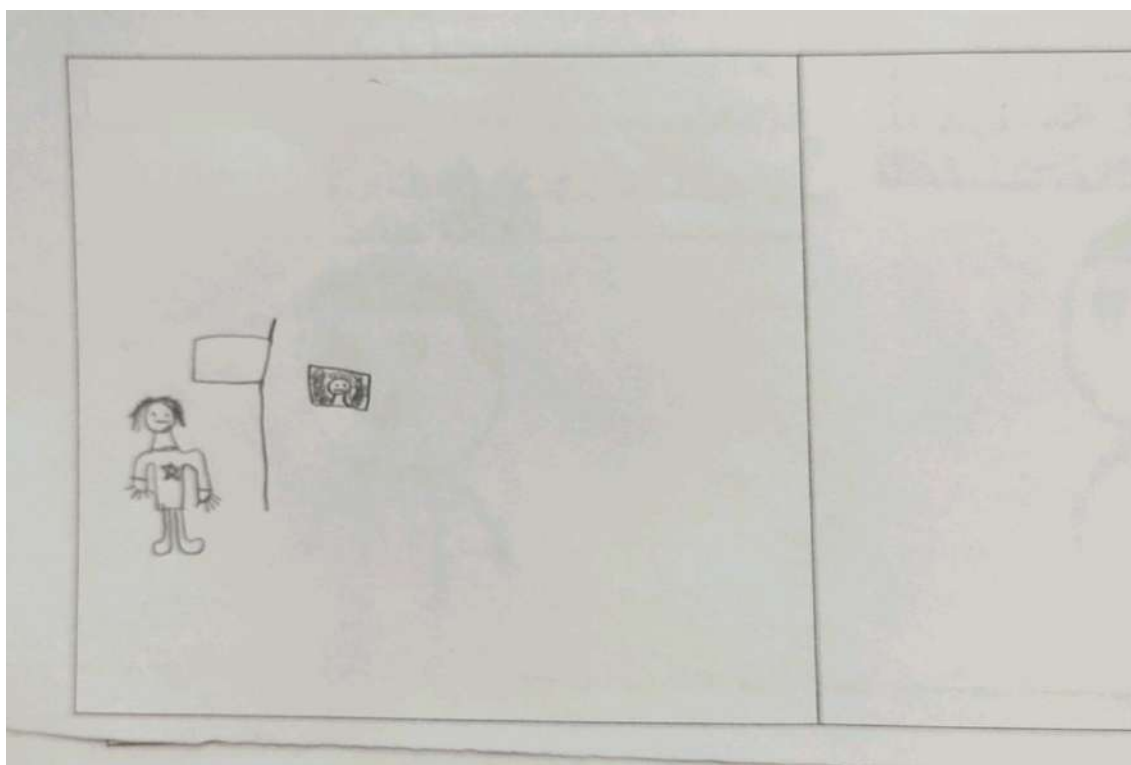
“Eduardo e Mônica eram nada parecidos/ Ela era de Leão e ele tinha dezesseis”



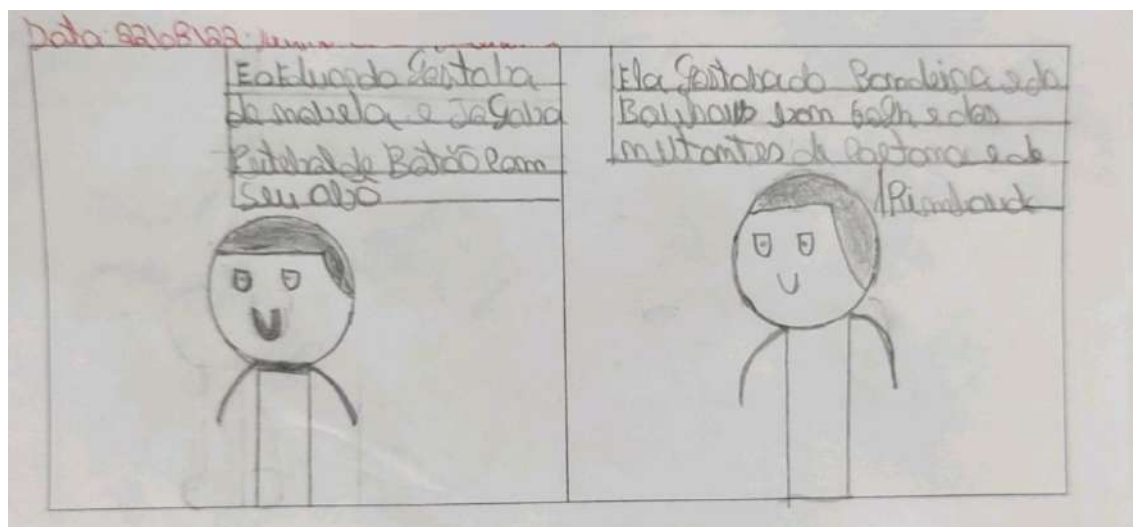
“Ela fazia Medicina e falava alemão/ E ele ainda nas aulinhas de inglês”



“Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus/ Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud”



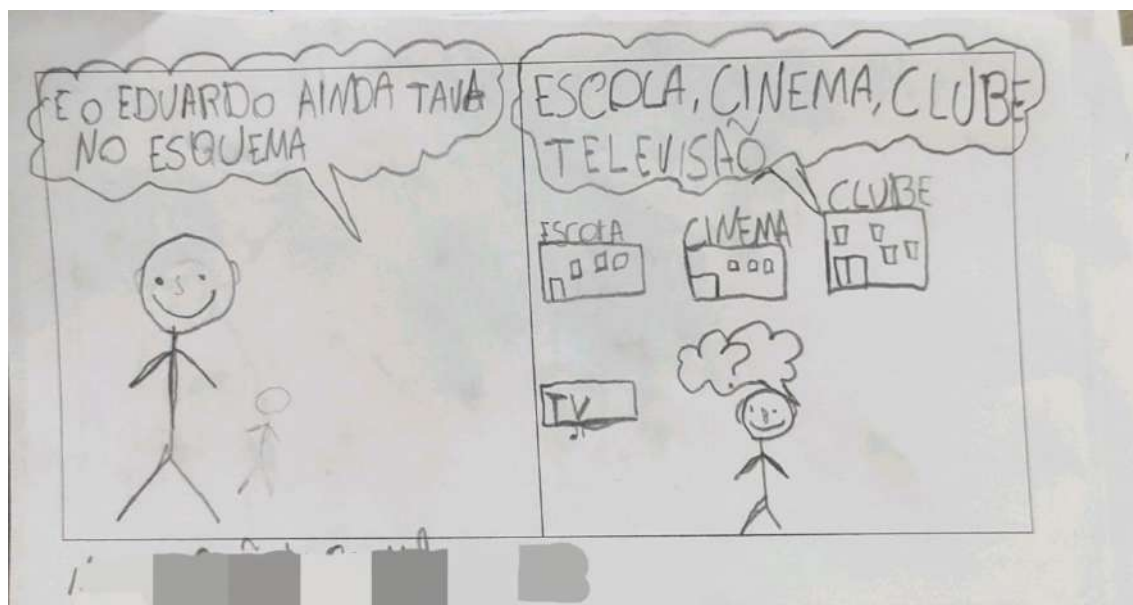
“E o Eduardo gostava de novela/ E jogava futebol de botão com seu avô”



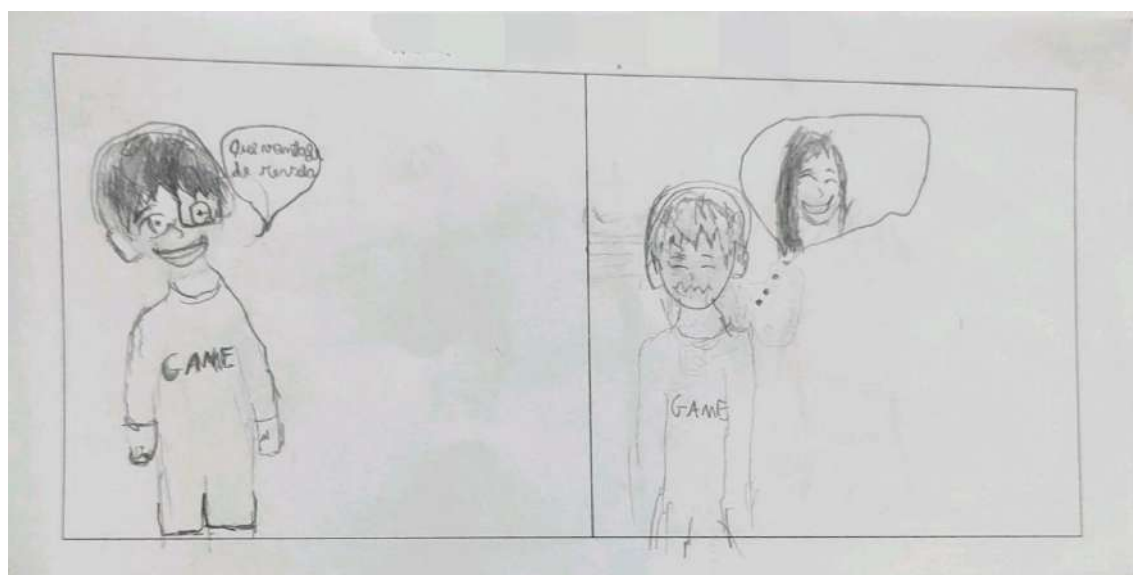
“Ela falava coisas sobre o Planalto Central/ Também magia e meditação”



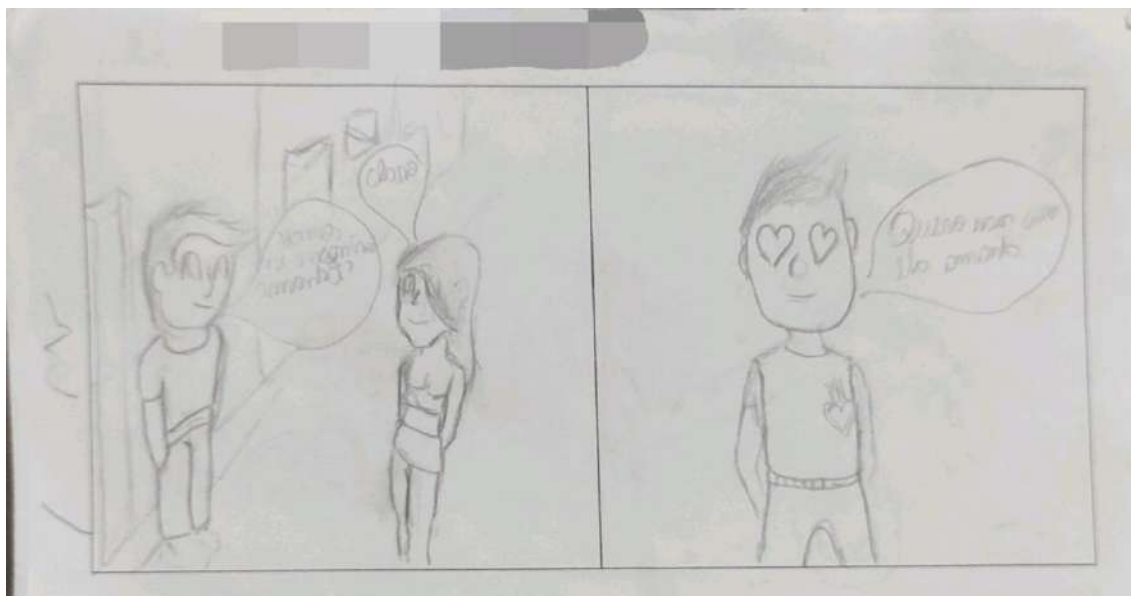
“E o Eduardo ainda tava no esquema/ Escola, cinema, clube, televisão”



“E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente/ Uma vontade de se ver”



“E os dois se encontravam todo dia/ E a vontade crescia, como tinha de ser”



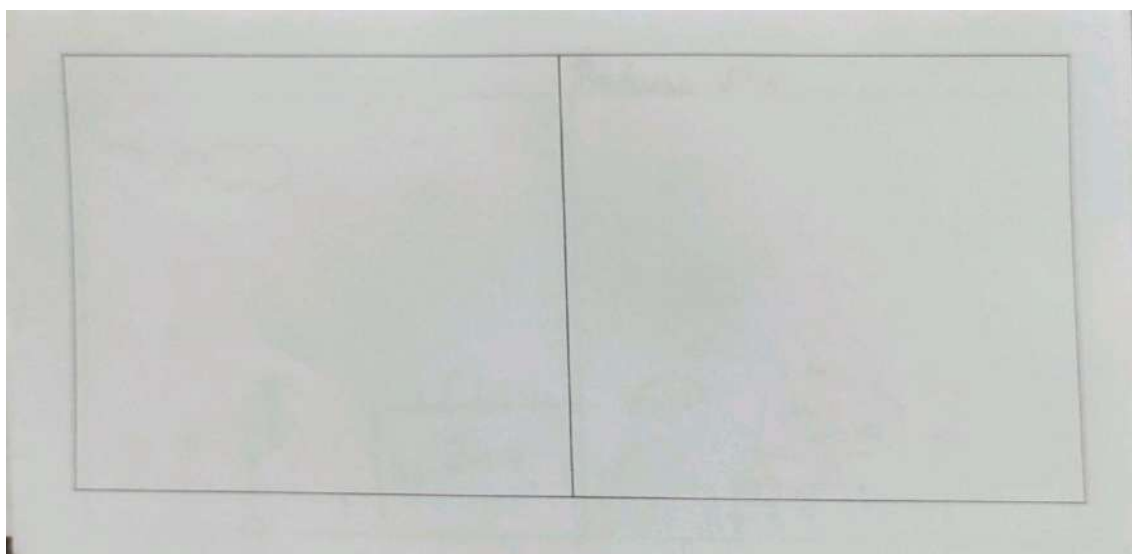
“Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia/ Teatro, artesanato, e foram viajar”



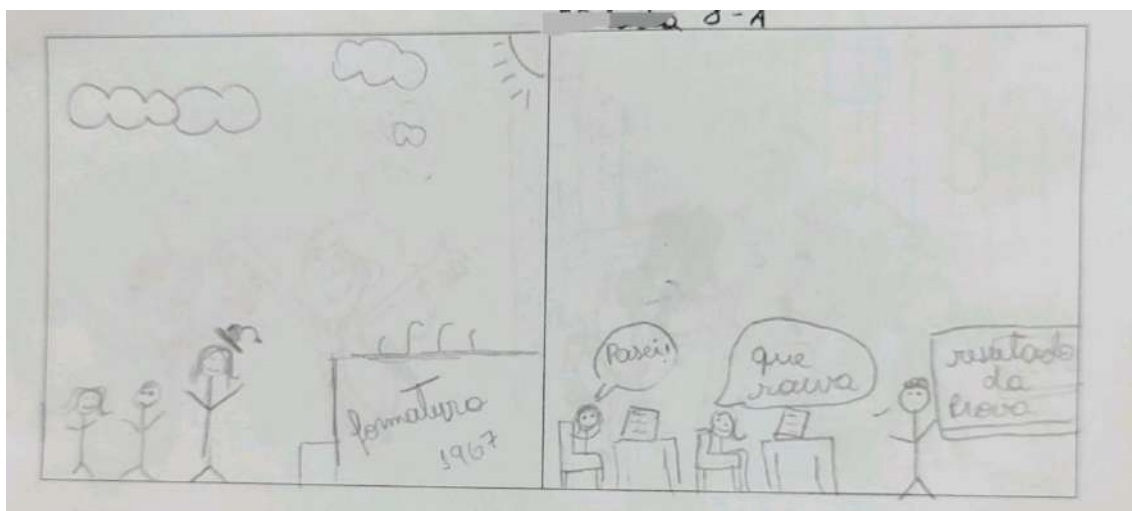
“A Mônica explicava pro Eduardo/ Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar”



“Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer/ E decidiu trabalhar (não!)”



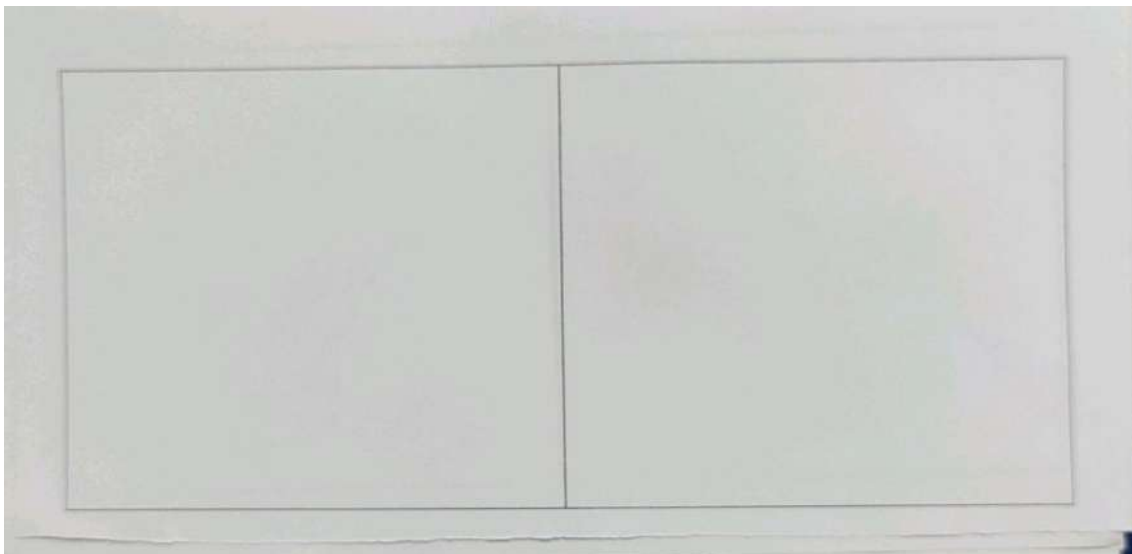
“E ela se formou no mesmo mês/ Que ele passou no vestibular”



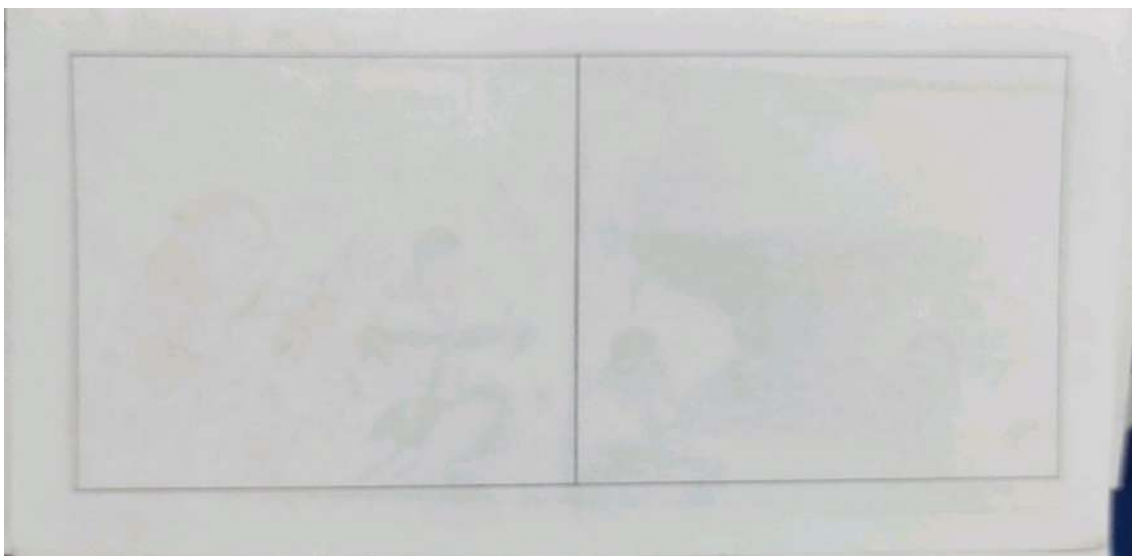
“E os dois comemoraram juntos/ E também brigaram juntos muitas vezes depois”



“E todo mundo diz que ele completa ela/ E vice-versa, que nem feijão com arroz”



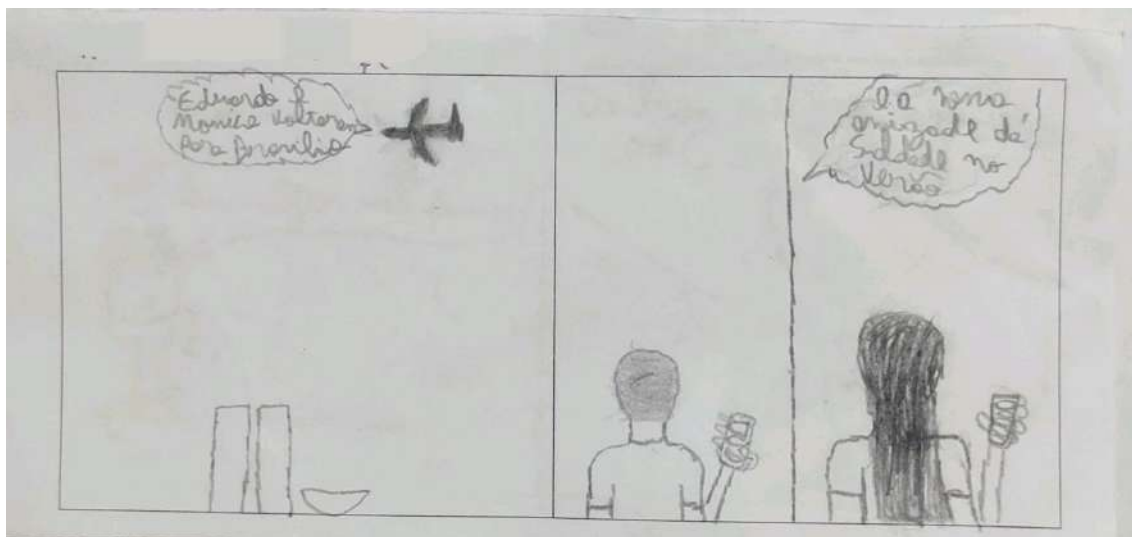
“E todo mundo diz que ele completa ela/ E vice-versa, que nem feijão com arroz”



“Batalharam grana, seguraram legal/ A barra mais pesada que tiveram”



“Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília/ E a nossa amizade dá saudade no verão”



“Só que nessas férias, não vão viajar/ Porque o filhinho do Eduardo tá de recuperação”

