



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS/SC**



NICÉLIA NUNES AZEVÊDO PEREIRA

**DIÁLOGO VERBO-VISUAL EM TIRINHA E HISTÓRIA EM QUADRINHOS:
FORMANDO LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

São Cristóvão/SE
2019

NICÉLIA NUNES AZEVÊDO PEREIRA

**DIÁLOGO VERBO-VISUAL EM TIRINHA E HISTÓRIA EM QUADRINHOS:
FORMANDO LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Relatório apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, sob orientação do professor Dr. Alberto Roiphe Bruno.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leituras e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

São Cristóvão/SE
2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pelo dom da vida.

A meu esposo, Moisés, e a meu filho, Plínio, os quais me apoiaram e compreenderam minha ausência em muitos momentos nesta jornada do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS.

Ao meu pai (*in memoriam*) e a minha mãe, pelo incentivo em todos os momentos da minha vida.

A todos os meus familiares que me apoiaram e deram o incentivo necessário para esta caminhada.

Ao meu orientador, Professor Dr. Alberto Roiphe Bruno, pelas orientações, apoio e paciência durante todo esse período do mestrado.

A todos os professores que estiveram presentes durante o período de estudo das disciplinas.

À CAPES, pelo incentivo e apoio à pesquisa no âmbito da Educação Básica.

Aos alunos do 6º ano A, pela dedicação e participação durante toda a realização da proposta de intervenção pedagógica.

À equipe gestora do Colégio Estadual Professor Paulo Freire, pela compreensão demonstrada nos momentos mais difíceis desta caminhada.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Este estudo, intitulado “Diálogo verbo-visual em tirinha e história em quadrinhos: formando leitores no Ensino Fundamental”, teve como objetivo incentivar os alunos da turma A do 6º ano, do Colégio Estadual Professor Paulo Freire, vinculado à Rede Estadual de Ensino do Estado de Sergipe, à aquisição de habilidades de leitura dos gêneros tirinha e história em quadrinhos. O foco desta intervenção concentra-se na leitura das onomatopeias, bastante presentes nos gêneros trabalhados, valorizando a articulação verbo-visual em sua composição e na sua construção de sentidos, buscamos explorar a temática junina, que contemplou o palco das produções finais dos alunos, enaltecendo, ainda mais, esse trabalho por tratar-se de algo que faz parte do cotidiano social e cultural em que os educandos estão inseridos. Para tanto, fez-se necessário um estudo à luz das teorias na perspectiva da leitura da linguagem verbal e não verbal. Por isso a pesquisa foi realizada no âmbito da formação de leitores, de abordagem qualitativa e com viés intervencionista com base nos estudos de Bakthin (1992; 2003), Dionísio (2007; 2010), Koch e Elias (2015), Leffa (1996), Marcuschi (2008), Ramos (2009; 2014; 2017), Solé (1996), dentre outros autores. Do ponto de vista da prática em sala de aula, o trabalho foi estruturado em torno de uma sequência didática aplicada na turma escolhida, que participou de atividades de leitura e dos aspectos estruturais dos dois gêneros em questão, além de um jogo. Para a execução de todas essas atividades, foi necessário realizar a leitura simultânea das linguagens verbal e visual, constitutivas dos gêneros tirinha e história em quadrinhos. O produto final deste trabalho é um relatório contendo os passos para o desenvolvimento da sequência didática, bem como os resultados alcançados quanto aos aspectos composicionais dos gêneros e, principalmente, a compreensão do caráter de oralidade presente nas onomatopeias. Os resultados demonstram que houve um avanço significativo quanto à leitura do texto verbo-visual, em razão do trabalho detalhado da estrutura dos dois gêneros. Assim, entendemos que a nossa sequência didática serve como um instrumento de auxílio no trabalho do professor, podendo ser adaptado conforme as ocasiões.

PALAVRAS-CHAVE: Tirinha; História em quadrinhos; Leitura verbo-visual; Onomatopeias; Oralidade.

ABSTRACT

This study, titled Verbal-visual Dialogue in comic strip and comics: forming readers in Elementary School, it aimed to encourage the students of the class A of the 6th grade, Paulo Freire State College, linked to the State Education Network of the State of Sergipe, to the acquisition of reading skills of the genres comics and comic strip. The focus of this intervention is focused on the reading of onomatopoeia, which is very present in the genres of the work, that values the verbal-visual articulation in its composition and its construction of meanings. We seek to explore the Junina theme, which contemplated the stage of the students' final productions, extolling, even more, this work because it is something that is part of the social and cultural daily life in that the students are inserted. In order to do so, a study was necessary based on the theories from the perspective of reading verbal and non-verbal language. Therefore, the research was carried out in the context of the training of readers, with a qualitative and interventionist approach based on the studies of Bakhtin (1992; 2003), Dionísio (2007; 2010), Koch e Elias (2015), Leffa (1996), Marcuschi (2008), Ramos (2009; 2014; 2017), Solé (1996), among other authors. From the point of view of classroom practice, the work was structured around a didactic sequence applied in the chosen class, which participated in reading activities and the structural aspects of the two genres in question, in addition to a game. For the execution of all these activities, it was necessary to carry out the simultaneous reading of the verbal and visual languages, constituted of the genres comic strip and comic strip. The final product of this work is a report containing the steps for the development of the didactic sequence, as well as the results achieved as to the compositional aspects of genres and, mainly, the comprehension of the orality character present in the onomatopoeia. The results show that there was a significant advance in the reading of the verbo-visual text, due to the detailed work of the structure of the two genders. Thus, we understand that our didactic sequence serves as an instrument of assistance in the work of the teacher, and can be adapted according to the occasions.

KEY WORDS: Comic strip; Comics; Verbal-visual reading; Onomatopoeia; Orality.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gostam de ler HQs?	83
Gráfico 2: Dificuldade na leitura de HQs.....	83
Gráfico 3: Percepção do espaço da narrativa.....	83
Gráfico 4: Localização das falas.....	84
Gráfico 5: Tipos de balões.....	84
Gráfico 6: Sonoridade das HQs.....	85
Gráfico 7: Diferença entre os balões.....	88
Gráfico 8: Onomatopeia “GRR”	88
Gráfico 9: Onomatopeia “POF”	88
Gráfico 10: Tipos de falas.....	99
Gráfico 11: Percentual de acertos por tipo de balão.....	103
Gráfico 12: Percepção do espaço da narrativa – 2	119
Gráfico 13: Localização das falas – 2.....	120
Gráfico 14: Tipos de balões – 2	120
Gráfico 15: Sonoridade nas HQs – 2	120
Gráfico 16: Identificação dos sons nas HQs.....	121

LISTA DE ABREVIações

HQs - História em quadrinhos

SD - Sequência didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 ESTUDO DAS TEORIAS DA LINGUAGEM.....	19
1.1 Os caminhos do conhecimento	19
1.1.1 Linguagem e interação.....	19
1.1.2 Leitura e produção de sentido.....	21
1.1.3 Os gêneros textuais e ensino.....	23
1.2 Um breve histórico da história em quadrinhos.....	25
1.3 Tirinha e história em quadrinhos na sala de aula.....	30
1.3.1 O formato dos balões.....	37
1.3.2 O tom de oralidade na história em quadrinhos.....	42
1.3.3 A expressividade das onomatopeias.....	47
1.3.4 Valores expressivos da letra.....	55
1.4 Em busca de um tema: origem das Festas Juninas.....	59
2 FORMANDO LEITORES COM TIRINHA E HISTÓRIA EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA.....	62
2.1 Metodologia e proposta de intervenção pedagógica: os passos da pesquisa.....	62
2.1.1 Teste diagnóstico.....	62
2.2 Escolha do tema.....	64
2.3 Estrutura da proposta de intervenção.....	66
2.4 A escola.....	68
2.5 O perfil da turma.....	68
3 O PERCURSO TRILHADO E OS RESULTADOS ALCANÇADOS.....	71
3.1 Descrição das etapas de intervenção pedagógica desenvolvida e análise dos resultados.....	71
3.1.1 Sequência didática.....	76
3.1.2 O jogo.....	121
3.1.2.1 Apresentação do jogo.....	121
3.1.2.2 Organização do jogo.....	122
3.1.2.3 Regras do jogo.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS.....	137

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa nas escolas, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental I e II, é alvo de discussões, pois o baixo domínio da leitura que os alunos alcançam é considerado um dos problemas mais dramáticos da Educação Básica. O ensino de leitura sempre foi abordado entre pesquisadores e educadores. Ao longo das últimas décadas, principalmente depois da implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e com a nova *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017), essas discussões tomaram novos rumos. O trabalho com a leitura passou a ser desempenhado de maneira ampla, no sentido de diversificar o leque de possibilidades de textos em sala de aula, promovendo mais proximidade dos alunos com os gêneros textuais em circulação social.

Diante dessa realidade, os professores de língua portuguesa têm procurado adaptar-se às novas exigências em relação à formação de leitores em sala de aula, e um dos desafios a ser enfrentado pela escola é fazer que os alunos aprendam a ler (LEFFA, 1996, p. 32). Contribuindo com a importância da formação de leitores, Leffa (1996, p. 32) acrescenta que “[...] a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem”.

Nesse contexto, partindo de reflexões acerca de práticas vivenciadas em sala de aula, percebe-se que desenvolver a competência comunicativa no educando tem sido um enorme desafio para o professor de língua materna. A partir de então, novas abordagens que empregam o texto como processo de comunicação têm permeado as discussões em torno do ensino de línguas. Desta feita, trabalhar a leitura por meio dos gêneros textuais é significativo porque representa as mais variadas formas comunicativas em sociedade. De acordo com Marcuschi (2008, p. 149): “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. Sendo assim, é uma excelente oportunidade de lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.

A escolha dos gêneros como ferramenta de ensino possibilita modos de se pensar e conceber a língua porque atribui significado a algo que está em circulação social e que faz parte do cotidiano dos alunos, bem como de se atuar em sala de aula diante de tamanha diversidade linguística com a qual a população usuária da língua portuguesa se defronta diariamente, a exemplo de receituários médicos, panfletos de campanhas, manuais de instruções, dentre outros.

Tendo em vista essa problemática, no tocante ao ensino de língua portuguesa, mais precisamente no ensino de leitura, percebe-se que, para alcançar êxito no processo de ensino-aprendizagem é necessário desenvolver estratégias que propiciem ao aluno perceber o texto em sua dimensão social. É preciso deixar claro para os discentes que os textos fazem parte da nossa vida cotidiana e estão presentes em nosso convívio social, desempenhando papéis comunicativos e interacionais. Sendo assim, Dionísio, Machado e Bezerra (2010, p. 44) enfatizam que, para se obter bons resultados no ensino de leitura mediada pelo texto: “O estudo de gêneros pode ter consequências positivas nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa”. Desta forma, os autores destacam o caráter interacional do texto materializado nas relações sociais e revelam a diversidade de leituras, não só do texto verbal, mas também a leitura visual que contribui na construção de sentido.

Sabemos, pois, que a leitura da palavra exige um trabalho árduo, assim como a leitura da imagem. No entanto, é necessário ressaltar a necessidade de os profissionais do ensino promoverem esse diálogo entre a leitura da palavra e a leitura da imagem presentes nos textos. Na escola, ainda observamos a preponderância da escrita. Não se ensina, muitas vezes, a combinar distintos recursos semióticos para construir significados, como por exemplo o tamanho e a cor da letra, a disposição do texto na página e outros aspectos presentes no texto verbal que constituem modos de significação. De acordo com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), é de suma importância:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p. 63).

Corroborando esse pensamento, percebemos que os gêneros textuais orais e escritos são multimodais, pois, conforme preceitua Dionísio (2007), o texto multimodal nos revela um processo de construção textual ancorado na mobilização de diferentes modos de representação, isto é, nos apresenta, pelo menos, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e imagens.

Nessa perspectiva de trabalho com os gêneros textuais tirinha e HQs em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, é necessário também desenvolver habilidades de leituras da imagem, visto que a leitura desses gêneros demanda o desenvolvimento de habilidades de

letramento, as quais vão da busca por informações específicas à percepção de efeitos de sentido que os recursos não verbais fornecem. Surge, assim, a necessidade de um letramento visual, a fim de desenvolver no aluno habilidades para compreender múltiplos recursos de linguagem que constituem diferentes gêneros orais e escritos. Afinal, vivemos em uma sociedade em que a informação é veiculada de diversas formas, seja por painéis, *outdoor*, redes sociais, livros, televisão, revistas, dentre outras possibilidades informacionais. Diante disso, percebemos a necessidade de um letramento visual no sentido de promover habilidades para compreender informações que se apropriam da leitura visual. Neste processo de fornecer informação, o uso da imagem tem apresentado uma maior evidência. Tendo em vista esta ocorrência, Oliveira (2006) compreende letramento visual como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. Segundo essa autora, o letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visualizado.

Nesse sentido, é possível que o professor priorize sequências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação para conhecer os gêneros tirinha e história em quadrinhos e, conseqüentemente, abram os caminhos para a leitura e a compreensão de todos os demais gêneros que, assim como a tirinha e a história em quadrinhos, caracterizam-se verbo-visualmente, isto é, são constituídos pela linguagem verbal e pela linguagem visual simultaneamente.

Desse modo, no ensino de língua, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva de levar o aluno a conhecê-lo, evidenciando os dizeres implícitos e explícitos, considerando os meios de produção e de circulação, questionando a respeito do tema, dos objetivos, da estrutura, da linguagem (verbal ou não verbal), do contexto. Além desses aspectos composicionais e linguísticos, pode-se propor ao estudante uma reflexão acerca dos aspectos extralinguísticos que estão explícitos à materialidade do texto e que, necessariamente, nos condicionam para a construção de sentido. Para tanto, faz-se necessário que o professor perceba e promova a leitura, em sala de aula, embasado em preceitos, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* em que ler:

[...] É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura

propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê. (BRASIL, 1997, p. 53).

Nesse processo de leitura e construção de sentido, o aluno assume a posição de um leitor que age sobre o texto, de posse de seus objetivos, e a partir dos conhecimentos prévios sobre o assunto, o educando concebe uma leitura mais compreensiva. Convém ressaltar que esta leitura não acontece quando nos prendemos somente aos aspectos presentes na superficialidade textual, por meio de atividades que buscam somente a identificação de respostas, sem que haja uma interação maior com o que está sendo lido.

Para uma pesquisa nesse âmbito, faz-se necessário um embasamento teórico que dê suporte às discussões e possibilite maior reflexão por parte dos profissionais de ensino no sentido de fazer:

[...] uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1998, p. 25)

Com base nessa proposta, cabe ao professor de língua rever, inovar e aprimorar suas práticas pedagógicas, e, desta forma, agir de maneira mais eficaz nas aulas de leitura, preparando atividades que realmente contribuam no processo de aquisição da linguagem.

Por esses motivos, o objetivo principal desta pesquisa é levar o aluno à construção de uma leitura significativa a partir do diálogo verbo-visual presente nos gêneros tirinha e história em quadrinhos, e construir uma leitura desvendando, dentre outros elementos da linguagem, o valor expressivo das onomatopeias presente nestes gêneros, o qual, se for trabalhado, poderá favorecer muito a leitura, a compreensão e a interpretação textual, favorecendo assim a construção de sentidos que o texto pode assumir em contato com o leitor.

A concepção de gênero textual como ferramenta equivale à ideia de que o conhecimento e o domínio dos diferentes textos, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas linguísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando formas concretas de participação como cidadão. Diante desta realidade, Marcuschi (2008, p. 155) enfatiza que “os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, históricas e socialmente situadas”. Para tanto, faz-se necessário focar os processos de interação, não apenas

os aspectos formais, mas, sobretudo, os aspectos discursivos que estão sendo vivenciados no cotidiano de cada indivíduo e são compartilhados em sociedade.

Corroborando esse pensamento, Marcuschi acrescenta que:

[...] os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Nessa perspectiva, os gêneros constituem as mais variadas formas de expressões verbais. Fazer o aluno perceber a contextualização da produção dos sentidos no discurso é trabalhar a dimensão social da linguagem e dos textos como sendo indispensável para a formação do indivíduo funcionalmente letrado.

Diante do exposto acima, o trabalho com os gêneros em sala de aula pode viabilizar o ensino de língua, desde que forneça um processo sistematizado de ações em prol do desenvolvimento linguístico e sociocultural do aluno. Neste sentido, fez-se necessária uma investigação bibliográfica acerca de estudos já desenvolvidos. Nessa busca, foi constatado que muitos pesquisadores, a exemplo de Marcuschi e Leffa, trazem como temática promover um ensino de leitura mais eficaz, principalmente com alunos do Ensino Fundamental.

A Provinha Brasil, instrumento que avalia as competências e habilidades necessárias à leitura e compreensão de texto em língua portuguesa, constata um baixo desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Esse baixo domínio de leitura é percebido com os diversos gêneros textuais presentes na prova, sejam “verbal” ou “verbal e não verbal” simultaneamente. Nos últimos anos, esse instrumento verificador da qualidade do ensino de língua revela um índice muito aquém do pretendido pelos estados, de acordo com o IDEB de 2015.

Diante dessa realidade, estudos direcionados para a formação de leitores proficientes têm sido desenvolvidos. Para trabalhar a leitura em turmas do Ensino Fundamental I e II, os gêneros textuais tirinha e história em quadrinhos assumem destaque. Isto é observado não só em dissertações de mestrado acadêmico como também no mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, em que o texto multimodal é evidenciado para o trabalho com a leitura. Diversos trabalhos no âmbito dos cursos de pós-graduação demonstram essa necessidade de contribuição para uma mudança de postura quanto ao ensino de língua materna nas escolas, no sentido de trabalhar o idioma de forma concreta em situações reais de comunicação.

No que tange à análise dos gêneros tirinha e história em quadrinhos, as investigações mais recentes remetem a sua constituição. No plano figurativo, alguns trabalhos dão ênfase aos aspectos composicionais. Ressalta-se a função dos vários tipos de balões, as cores, os recursos onomatopaicos, o modo como os personagens são desenhados e como os quadros estão organizados. No plano temático são observadas as formas de exploração do tema, representação e formação ideológica dos personagens. No plano linguístico, observam-se os aspectos fonológico, morfológico, sintático, bem como recursos de figura de linguagem geradores de expressão cômica. No plano estilístico, observam-se trabalhos que investigam como a representação sonora vem sendo explorada nos contextos das tirinhas e histórias em quadrinhos.

Tais mudanças de posturas em relação ao ensino podem ser evidenciadas, principalmente, no trabalho desenvolvido pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, intitulado “A habilidade de inferir humor em tirinhas: o papel da mediação e da sistematização de atividades”, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, (ANDRADE, 2016). Esta pesquisa busca investigar estratégias de ensino eficientes para resolver dificuldades de leitura dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em inferir o humor no gênero tirinha, tendo como justificativa propor reflexões sobre a habilidade de fazer inferências para a compreensão do gênero. Além disso, o trabalho aprofunda o estudo sobre os efeitos do humor nas tirinhas utilizadas em livros didáticos, os quais atraem a atenção dos alunos leitores que nem sempre os compreendem. Busca-se ainda responder às perguntas: Qual a contribuição da mediação (professor-aluno) para o desenvolvimento da habilidade de inferir o humor no gênero tirinha? Até que ponto a sistematização de atividades de leitura de tirinha, tal como apresentada pelos livros didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental, contribui para o desenvolvimento da habilidade de inferir humor? Quais atividades de ensino são mais eficientes para o desenvolvimento da habilidade de inferir humor em tirinhas? Como referencial teórico, a pesquisa utiliza autores como Bakhtin ([1952/1953]2003), Possenti (2005, 2013), Cafiero (2005), Dell’Isola (2001), Ramos (2007), Solé (1998), Vygotsky ([1984] 2007), entre outros.

Os resultados evidenciaram que a habilidade de inferir o humor em tirinhas é passível de ser ensinada por meio de atividades sistematicamente organizadas e desenvolvidas de maneira mediada pelo professor. Após as oficinas, os estudantes demonstraram compreender bem o humor em tirinhas – e explicitar essa compreensão – porque foram estimulados, por meio de perguntas, a perceber os elementos (verbais e visuais) que constituem o gênero tirinha, bem como as estratégias utilizadas para a produção do efeito de humor nesse gênero.

Em alguns trabalhos realizados no Mestrado Acadêmico, o ensino e a aprendizagem de leitura verbal e visual também são evidenciados, como podemos observar em “Textos Multimodais e Letramento: o Trabalho com os textos imagéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa”, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, (SALLES, 2014). Nessa pesquisa, o foco foi o livro didático, observando como a leitura vem sendo explorada a partir do gênero tirinha, principalmente no ensino fundamental. O objetivo principal nesse olhar foi verificar em que medida as atividades de leitura contribuem para a formação do sujeito letrado. A autora averigua se essas atividades de leitura no livro de língua portuguesa desenvolvem e conduzem a compreensão dos modos semióticos presentes no texto, se viabilizam a integração das informações verbais e não verbais, se promovem a percepção do sentido global do texto e se consideram a função social do texto. As bases teóricas que fundamentaram a pesquisa assentam-se nos estudos de gênero discursivo proposto pelo círculo Bakhtiniano (1952-53/1997), os estudos sobre multimodalidade propostos por Kress e Van Leeuwen (1996), Dionísio (2005; 2007) e as considerações sobre letramento propostas por Soares (1998), Kleiman (1995, 2007), Bezerra (2005) e Dell’Isola (2013). Os resultados evidenciam que a análise da primeira coleção desvela insuficiência no trabalho com a multimodalidade textual. Em parte considerável das atividades propostas a abordagem do ponto de vista multimodal é lacunar, visto que vários pontos importantes são, muitas vezes, desconsiderados na elaboração das atividades. Assim, os gêneros multimodais acabam por servir de pretexto para o trabalho com os conhecimentos gramaticais. Já a análise da segunda coleção aponta para a presença de propostas pertinentes às demandas atuais do cenário educacional, posto que os enunciados das questões propostas, em sua maioria, conduzem à compreensão das linguagens verbal e visual, bem como sua integração, busca promover a compreensão do sentido global, além de considerar a função social do gênero multimodal abordado, viabilizando, assim, sua efetiva internalização.

Ainda, em mais um trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado Acadêmico, podemos destacar “Análise das ambiguidades lexicais e sintáticas na construção dos sentidos das tirinhas de Mafalda”, Universidade do Estado da Bahia – UNEB (BEZERRA, 2012). O recorte dado aqui pretende considerar, à luz dos estudos sobre a semântica lexical, as ambiguidades lexicais e sintáticas na construção dos sentidos das tirinhas de Mafalda, para compreender como o implícito atende à necessidade do autor do gênero em análise. Observa também como este fenômeno vem sendo utilizado nos vestibulares, exames nacionais e livros didáticos: se acionam o posicionamento crítico dos estudantes ou se, simplesmente, os limitam à assimilação de conteúdos linguísticos. Como contribuição, procura propor uma nova abordagem de ensino

da língua materna que visa, no contato com o gênero textual tirinha, abordar os diferentes aspectos discursivos presentes nesse gênero. Para tanto, buscou-se suporte nos estudos teóricos de Ferrarezi Jr. (2008); o conceito de léxico dado por Platão e Fiorin (2002); Marques (1991), retomando os estudos de Katz (1982) e Lyons (1977), Ilari (1997); as contribuições de Moura (1999) em relação à ambiguidade e gramáticos como Savioli (1997); Rocha Lima (1992); Monteiro (1991), entre outros. Os resultados apontam que a ambiguidade é um recurso que oportuniza ao leitor um caminho discursivo para entender o que está subjacente a cada estrutura ambígua, e não apenas analisar a estrutura linguística isoladamente. Ao abordar os fatores responsáveis pela produção de sentidos ambíguos, entendemos que a estrutura sintática e o léxico são os componentes essenciais da comunicação e, conseqüentemente, são os mais atingidos por este fenômeno. Quando à análise das ambiguidades nas tirinhas de Mafalda, no ENEM, nos vestibulares e LDs, de modo geral, há a supervalorização do domínio dos aspectos linguísticos em detrimento do contexto, do implícito deixado pelo autor que critica, se posiciona, satiriza uma situação vivenciada pelos sujeitos de sua sociedade, limitando o campo de interpretação do aluno.

Mais uma produção que aborda as HQs no ensino foi evidenciada em um artigo intitulado “Ambiguidade Lexical em Tirinhas: polissemia e efeito de humor”, de autoria de Cambrussi; Hack Poll (2015). Esse artigo contempla uma discussão sobre a ambiguidade lexical causada por polissemia e efeito de sentido das palavras. Esse estudo, objetivou-se a análise da ocorrência de ambiguidade lexical por polissemia em textos do gênero tirinha humorística, descrevendo os diferentes significados dos itens lexicais geradores do sentido ambíguo, contrapondo com a homonímia, que é um tipo de ambiguidade contrastiva. Como suporte para a realização do artigo, as autoras contaram com estudos de Silva (1999); Koch e Elias (2009); Ferraz (2014); Aragão Neto (2003; 2011); Ramos (2009); Borges (2001); Lyons (1987), entre outros. Os resultados do estudo apontam que a polissemia é um recurso empregado em um nível estrutural básico para produção de efeito de humor em tirinhas.

Outro trabalho de conclusão de curso de graduação que podemos destacar é “A estilística nas histórias em quadrinhos: Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem e Luluzinha Teen e sua turma”, Instituto Superior Anísio Teixeira – ISAT (SALERNO, 2015). O foco da pesquisa foi identificar e analisar elementos de estilística na fala dos personagens no caso específico das histórias criadas por Mauricio de Sousa, sem que o trabalho se voltasse, porém, para um estudo específico da onomatopeia. Os elementos estilísticos utilizados para analisar as falas selecionadas foram: na estilística do som, expressividade das vogais, aliteração e

assonância, rima, onomatopeia e acento de intensidade e duração; na estilística da palavra, palavras de significado afetivo, palavras que exprimem julgamento, palavras evocativas e gíria; na estilística da Frase, frase incompleta. Para o suporte teórico do gênero dos quadrinhos, a autora contou com as contribuições de Eisner (2010), Mccloud (1995; 2006); Rama e Verqueiro (2014), e com as contribuições da Estilística Textual de Martins (2000); Câmara Jr. (1974), entre outros. Os resultados apontaram que os criadores de HQs buscam retratar o vocabulário e o cotidiano dos brasileiros, fazendo, assim, com que a leitura das historinhas se torne ainda mais agradável. Foi observado ainda que a análise comparativa das histórias da Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem e Luluzinha Teen e Sua Turma, bem como um estudo mais aprofundado, porém breve, sobre as histórias em quadrinhos propriamente ditas, mostraram que o preconceito contra os quadrinhos é infrutífero e infundado, pois as HQs exigem tanto a capacidade de assimilação de seu leitor quanto os demais gêneros que possuem texto – seja esse leitor criança, adolescente ou adulto.

Em artigo intitulado “Gêneros Multimodais nas aulas de leitura: uma experiência no ensino fundamental” (SOUZA; SALES; GOMES, 2017), o gênero tirinha também assume papel de destaque no ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa. Para respaldar o trabalho, as autoras contaram com aportes teóricos de estudiosos como Solé (1998), Dionísio (2011), Vergueiro (2014) e Ramos (2016). À luz desse suporte, foram apontados alguns recursos icônico-verbais e algumas estratégias de leitura acionadas para esses gêneros, mas não ainda a leitura verbo-visual. Os resultados apontam que a linguagem multimodal dos quadrinhos e nos recursos que os autores dos mencionados gêneros utilizam para construir suas narrativas é essencial para a compreensão do texto e para o sucesso de seu uso em sala de aula.

Após esse levantamento bibliográfico, percebe-se, portanto, que, nessas pesquisas, a onomatopeia foi pouco explorada, sendo ela mencionada como simples reprodução sonora, a qual, em nenhum momento, atuou como recurso que pudesse auxiliar na construção de sentido, menos ainda na exploração de seu caráter verbo-visual, muito rico e representativo na tirinha e história em quadrinhos.

Diante disso, observando o universo estilístico da tirinha e história em quadrinhos, notamos a possibilidade de desenvolver um trabalho em que as onomatopeias, embora muito presentes em ambos os gêneros até então, foram pouco investigadas, sobretudo no que se refere à relação entre o texto verbal e o texto visual, a qual os alunos têm grande dificuldade de estabelecer. Embora os gêneros em questão contenham as duas linguagens, os alunos não leem simultaneamente as duas. Isso ocorre porque, em parte, na aula de Língua Portuguesa se leem

palavras; na aula de Arte se lê imagem. Dessa forma, contraria-se a leitura ideal do texto multimodal. Mediante o exposto, o presente estudo investiga, por meio dos recursos expressivos existentes no diálogo verbo-visual das tirinhas e histórias em quadrinhos, mais especificamente, as onomatopeias, a sua contribuição no processo de leitura e produção de sentido, tornando-se relevante a realização de uma pesquisa a esse respeito, podendo vir a contribuir no processo de leitura e, conseqüentemente, para a construção de sentido do texto.

Sendo assim, Nilce Sant'Anna Martins traz uma definição da onomatopeia, quando diz que esta é “[...] a reprodução de um ruído – ou mais modestamente a tentativa de imitação de um ruído por um grupo de sons da linguagem. É a transposição na língua articulada humana de gritos e ruídos inarticulados”. (MARTINS, 2008, p. 71).

No contexto das HQs, essa representação sonora assume papel importante em sua constituição. Segundo o *Dicionário de Linguística* (DUBOIS et al., 2006), no que tange à linguagem verbal, a onomatopeia é definida, na linguística, como uma unidade léxica criada por imitação de um ruído, a exemplo de “tique-taque” que visa a reproduzir o som do relógio; “cocoricó”, que imita o canto do galo. As onomatopeias apresentam-se em um contexto multimodal em sua representação, quer seja em seu formato de escrita quer seja nas mais diversas formas de balões ou fora deles. Já em um sentido mais amplo, Martins (2008, p. 72) estabelece a onomatopeia como sendo a “[...] harmonia imitativa, que se estende ao longo de um enunciado” (MARTINS, 2008, p. 72). Essas definições, entretanto, merecem aprofundamento, sobretudo no que se refere às tirinhas e HQs.

Como justificativa para a realização desse trabalho e sua contribuição para o ensino, busca-se, a partir dos gêneros tirinha e história em quadrinhos, promover uma nova proposta de se debruçar sobre o estudo da linguagem verbal e visual inerente aos gêneros em questão e, em vista disso, salientar a carga semântica e expressiva presente nas onomatopeias, que são ricas em sua constituição e contribuem para dar movimento à cena narrativa nas tirinhas. Não se pode esquecer, desta forma, que a leitura dos recursos onomatopaicos é necessariamente sonoro e verbo-visual, haja vista os possíveis formatos e contornos dado à palavra e aos balões, assumindo, assim, um caráter multimodal em sua constituição. Tal afirmação encontra respaldo em autores como Cirne (1970, p. 23), quando menciona, sinteticamente, uma explicação do que sejam as onomatopeias nos quadrinhos: “O ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual”.

Nessa perspectiva, percebe-se que as onomatopeias, assim como os balões, dão vida às tirinhas de uma forma dinâmica. Muitas representações onomatopaicas nesse gênero assumem

postura de destaque, quando se observa, em alguns casos, que ocupam o lugar da cena narrativa por completo. Nesse caso, a onomatopeia funciona como uma ação, revelando sucessão temporal. Embora a onomatopeia pareça uma figura muito simples, ela tem assumido um papel cada vez mais importante na leitura de tirinhas, quando se observam as tipologias de balões e de caracteres que ela tem assumido, fornecendo pistas visuais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram escolhidas tirinhas e HQs de Chico Bento, da Mônica, do Cebolinha, de autoria de Maurício de Souza, e do Menino Maluquinho, de autoria de Ziraldo, dentre outras. Como temática, abordaremos as festas juninas e sua representatividade no contexto das histórias em quadrinhos. Para o desenvolvimento do trabalho, buscamos observar como essa representação cultural popular, tão significativa em nossa região, é explorada por meio dos aspectos discursivos e visuais. E como aspecto linguístico, verificar a presença da onomatopeia em diferentes circunstâncias, a fim de gerar o ensino-aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da produção de sentidos.

Como proposta de contribuição para o êxito da pesquisa, no presente trabalho será desenvolvido um produto pedagógico que possa amenizar as dificuldades em leitura de tirinha e HQs encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Isso reflete não só nas aulas de língua portuguesa, como também nas demais disciplinas, as quais estão atreladas em materiais didáticos e em processos de leitura.

Diante da importância do ensino de língua, é possível que este trabalho tenha como relevância social uma maior participação dos alunos em diversas situações comunicativas e, sobretudo, venha possibilitar aos educandos perceber que o processo de compreensão é uma atividade colaborativa entre o texto e o leitor.

Neste trabalho foi elaborado um produto intervencionista com o intuito de contribuir para amenizar as dificuldades encontradas no processo de leitura de tirinha e história em quadrinhos, a saber: não perceber a sequência dos acontecimentos a partir dos quadrinhos que representam a narrativa; não reconhecer a expressividade representada pelas onomatopeias dentro do contexto; desconhecer, ainda, a expressividade atribuída aos diferentes tipos de balões como também o tamanho e formato das letras e, sobretudo, a leitura verbo-visual, isto é, a leitura da linguagem verbal e da linguagem visual presentes nos citados gêneros. Tudo isso, no contexto das tirinhas e histórias em quadrinhos, é relevante para o entendimento do texto. Diante de várias possibilidades, a construção de um Caderno Pedagógico, envolvendo procedimentos que promovam o ensino-aprendizagem desses gêneros no processo de formação de leitores, possibilitará um detalhamento mais direcionado quanto à leitura.

Sendo assim, este trabalho é composto de duas partes: um Caderno Pedagógico, no qual serão detalhados os passos para aplicação da sequência didática desenvolvida com os alunos do 6º ano A do Colégio Estadual Professor Paulo Freire, e este relatório final, que está dividido em três capítulos: (1) Estudo das teorias da linguagem; (2) Formando leitores com tirinha e história em quadrinhos em sala de aula; (3) Percurso trilhado e os resultados alcançados, acompanhados das Considerações finais.

1 ESTUDO DAS TEORIAS DA LINGUAGEM

1.1 Os caminhos do conhecimento

1.1.1 Linguagem e interação

A evolução tecnológica propicia, constantemente, novas formas de comunicação e interação entre as pessoas. Não há mais como negar a influência de muitas e diversificadas informações que surgem, e isso requer do indivíduo um pensar criticamente, de selecionar informações e organizá-las para assim construir conhecimentos.

Nesse contexto, usar a linguagem para interagir nas diversas situações cotidianas, ter capacidade para compreender os textos que circulam no meio social, são habilidades que vão além de, simplesmente, ser alfabetizado; implica considerar a leitura como ferramenta de construção do saber e pensar a linguagem como prática social e instrumento fundamental para as relações que se constituem entre os sujeitos. Nesse sentido, o processo de interação social da linguagem se materializa na forma de gêneros textuais, pois:

A compreensão da linguagem como um fenômeno interativo e do letramento como prática social da linguagem escrita ou falada nos conduzirá, necessariamente, à abordagem dos gêneros textuais, já que eles se configuram como instrumentos que regulam as atividades humanas (PEREIRA; ROCA, 2009, p. 114)

E, como proposta de contribuição no processo de ensino-aprendizagem, Cagliari (2008) afirma que o professor, principalmente o de Língua Portuguesa, precisa ensinar o aluno a pensar sobre a língua, o que é, quais as propriedades e usos que ela tem, e qual o comportamento da sociedade em relação aos usos linguísticos, nas mais diversas situações da vida. Assim sendo, em relação à relevância que o processo de aquisição de leitura assume na formação de cidadãos críticos na sociedade, Solé assevera que “[...] a aquisição da leitura é imprescindível para o indivíduo agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”. (SOLÉ (1998, p. 32).

Partindo da concepção de linguagem como interação, a leitura assume um papel primordial no contexto pedagógico. A criança constrói estruturas cognitivas que servirão de base para o aprendizado da leitura, muito antes de chegar à escola, criando, assim,

possibilidades de elaboração do conhecimento. E esse conhecimento, dentro da escola, é construído por meio do trabalho com o texto em sala de aula, o qual assume papel essencial no estudo de língua portuguesa. Diante do exposto, faz-se necessária uma abordagem sobre como se processa a leitura, pois, segundo Lajolo (1996, p. 59), “ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido do texto. Ler é [...] ser capaz de atribui-lhe significação [...]”, fazer as conexões a outros textos significativos. Portanto, ler é refletir, estar de acordo ou contra determinado ponto de vista, analisar as opiniões em relação ao que leu; enfim, ler é dialogar com o outro.

Sabe-se que o ato de ler não é algo solitário, pois necessitamos contextualizar essa leitura, promovendo conexões com outros textos, com conhecimentos de mundo e, principalmente, trazer para essa leitura o contexto sócio-histórico e cultural de produção. Nessa perspectiva adotada de leitura, os PCNs assim esclarecem:

[...] É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê (BRASIL, 1998, p. 53).

Corroborando com a importância assumida no processo de leitura, Koch e Elias acrescentam:

[...] entendemos o texto e seus sentidos como um processo que envolve aspectos linguísticos (e não linguísticos), conhecimentos armazenados na memória que são constantemente atualizados, e as vivências socioculturais definidoras das situações de comunicação e dos papéis que os sujeitos podem assumir (KOCH; ELIAS, 2015, p. 07).

Como podemos perceber, o entendimento do texto depende de uma série de componentes indispensáveis ao processo de compreensão, sendo, portanto, necessário acioná-los de modo que a leitura se concretize, ou seja, para que o texto venha a ser compreendido pelo leitor. É preciso, no entanto, que os leitores estejam atentos ao processo construtivo no ato da leitura.

1.1.2 Leitura e produção de sentido

A compreensão é uma atividade dialógica que se dá com o outro, como mencionado anteriormente. No processo de leitura e construção de sentido diante do texto, o leitor desenvolve atividades inferenciais que favorecem a compreensão do que está lendo. Partindo desta concepção dialógica de leitura entre o texto, o leitor, o contexto, o autor, bem como a comunidade de leitura onde o leitor está inserido, Marcuschi (2008) ressalta que para compreender o que lemos é necessário um diálogo entre os conhecimentos do leitor e os conhecimentos que o texto nos apresenta. Desse modo:

Compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações no texto e situadas em contextos mais amplos. (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

A leitura nos remete ao contexto, o qual nos fornece elementos imprescindíveis no processo de significação que texto pode nos revelar. Ainda corroborando esse pensamento, Marcuschi acrescenta:

Na atividade de compreensão, geralmente partimos das informações textuais (que o autor ou falante dá no seu discurso) e informações não textuais (que nós, como leitores, colocamos no texto ou que fazem parte de nossos conhecimentos ou da situação em que o texto é produzido). Com isso construímos sentidos (inferimos conteúdo) e estabelecemos uma dada compreensão do texto. Portanto, podemos admitir que a compreensão textual se dá em boa medida como um processo inferencial, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que compreender é mais que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos [...] compreender é agir sobre o texto. (MARCUSCHI, 1996, p. 74).

Em se tratando de leitura, objetivo principal deste trabalho, pesquisas revelam que muitos teóricos têm manifestado o interesse pelo estudo, e o resultado de suas investigações tem permitido ampliar a concepção que se tem do assunto. Se, em outros tempos, a leitura chegou a ser tomada como pura decodificação de sinais gráficos, calcada no sistema, hoje, a proposta teórica recebe a colaboração não só da linguística, como também da psicologia cognitiva, da análise do discurso e se posiciona como um processo articulado.

Essa articulação fez com que investigações sobre o assunto deixassem de focalizar somente o texto como objeto de estudo, atribuindo importância também ao autor e ao leitor. Os estudiosos nos mostram a concepção de leitura como um processo interativo entre autores e leitores, em que o texto fornece elementos para a busca dos sentidos. Desta forma, o leitor passa a exercer papel de grande importância, quando passa a interagir com o texto para a construção de sentido.

A partir disso, considera-se que o ato de ler é processamento cognitivo em que o aluno necessita desenvolver estratégias metacognitivas eficientes que consistam em relacionar seus conhecimentos prévios com os conhecimentos contidos no texto (LEFFA, 1996). Ainda de acordo com autor, “Ler é interagir com o texto [...]. Para compreender o ato de leitura temos de considerar [...] (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) processo de interação entre o leitor e o texto”. (1996, p. 17). Nesse processo, os conhecimentos prévios – linguístico, de mundo ou enciclopédico e interacional – do leitor são acionados, e as informações do texto interagem com esses conhecimentos e assim a construção de sentido é feita a partir dessa interação.

Uma das atividades a serem desenvolvidas para esse resgate de informações de conhecimentos de mundo do leitor, é o trabalho com a pré-leitura, que consiste em um recurso pelo qual o conhecimento prévio é trazido à tona para um choque com as novas informações, a fim de aprimorar e organizar o conhecimento para que a leitura a ser realizada não se torne uma atividade estática, de mera decodificação, mas sim um processo que se inicia na decodificação e perpassa a outra etapa do processo, que é a compreensão a partir da interação com o texto.

Sabemos, pois, que esse processo vai muito além do texto. É primordial entendermos o texto como algo cujas lacunas deixadas pelo autor precisam, em determinado momento, ser preenchidas. Tais lacunas no texto, como bem postula Eco (1988), estão, pois, entremeadas de espaços a serem preenchidos. De acordo com o autor, duas são as razões para tanto: 1) o texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que depende da valorização do sentido que o destinatário introduziu, e 2) ao passar da função didática para a estética, “o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora seja interpretado com uma margem suficiente de univocidade” (ECO, 1988, p. 37). Nesse processo de construção de sentido, o leitor, o autor e o texto assumem papel fundamental na construção de uma leitura eficiente, haja vista a interpretação de um texto se constituir, como vimos, num processo aberto e cooperativo entre autor-texto-leitor.

O trabalho focado em leitura dos gêneros tirinha e HQs requer o desenvolvimento de habilidades de múltiplas leituras, que associem informações verbais à percepção de efeitos de

sentido promovidos pela linguagem não verbal. Na relação entre as semioses envolvidas – verbal e não verbal –, esses textos revelam-se um material riquíssimo, pois, na construção de sentido que caracteriza o processo de leitura, texto e desenhos desempenham papel central (KLEIMAN, 1989).

Em relação ao conteúdo visual e verbal, Kress e Van Leeuwen (1996) expõem que nem tudo que pode ser realizado no conteúdo verbal pode apresentar o mesmo significado no conteúdo visual, ou vice-versa. Ou seja, a imagem e o verbal são modos semióticos diferentes, mas culturalmente congruentes. Há significados diferentes entre os dois, mas eles não são conflitantes nem opostos. Conforme os autores, a imagem e o verbal são vistos como significados próprios da linguagem derivados de um contexto. Deste modo, na leitura de tirinhas, a imagem revela-se como um formulador de inferências para a leitura do conteúdo verbal.

1.1.3 Os gêneros textuais e ensino

Um dos maiores desafios para os professores de língua portuguesa atualmente é desenvolver a competência discursiva de seus alunos, pois “[...] a comunicação linguística [...] não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 71).

Assim, o ensino de língua materna, privilegiando os gêneros como objeto de estudo e o texto como unidade de ensino/aprendizagem, trouxe contribuições para a mudança de paradigma que atualmente se observa em algumas práticas do ensino de língua, voltadas para o letramento dos alunos. O gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly e Dolz (apud DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 44), é o texto “[...] que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mas, particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”.

Diante disso, no tocante ao ensino de leitura, é notável a importância dada aos gêneros textuais. E o trabalho nessa perspectiva possibilitará maior êxito no processo de leitura, em razão da riqueza de sua organização, suas restrições de natureza temática, composicional e estilística que os caracterizam. O conteúdo temático não é o assunto em si, mas abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso. Indissoluvelmente ligado a ele está o estilo do gênero do discurso, caracterizado pela escolha de recursos linguísticos (fraseológicos, gramaticais e lexicais), os quais são utilizados pelo

falante/escritor para atingir determinado ouvinte/leitor e obter uma resposta. Nesse âmbito, Bakhtin ([1052]2003, p. 266) revela que, “[...] no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação”. Nessa perspectiva de trabalho, é preciso que o aluno conheça a situação social desses gêneros. Para tanto, é fundamental fazer questionamentos, tais como: Para que serve esse gênero? Como ele funciona? Onde ele se manifesta? Como se organiza? Quem participa e com que papéis? São esses questionamentos que possibilitarão aos educandos produzir texto e construir significados, considerando os gêneros como elementos organizadores das ações textuais.

Dessa feita, faz-se necessário que o professor busque estratégias que aperfeiçoem sua prática e assim ele possa ajudar os alunos na compreensão de práticas linguísticas para utilizá-las em contextos diversos de interação social. No contexto desta discussão, entendemos que atividades de leitura calcadas nos gêneros, se bem orientadas, podem abrir possibilidades para tentar amenizar o quadro atual do ensino de leitura em boa parte das escolas de nosso país. Isto porque os gêneros possibilitam um trabalho integrado de língua, permitindo a concretização de uma perspectiva sociointeracionista para as aulas de língua portuguesa.

Dessa forma, para se alcançar um resultado exitoso, na perspectiva dos gêneros textuais, é preciso desenvolver um trabalho por meio de sequências didáticas que propiciem aos alunos a apropriação do gênero estudado. E, como contribuição para tal proposta, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97):

[...] o ensino dos gêneros de maneira ordenada através de sequências didáticas que trabalhem o texto o mais próximo possível da realidade, levando-se em consideração a situação em que socialmente o gênero foi produzido, lido ou ouvido. As sequências didáticas seriam um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Diante dessas contribuições, percebemos que o trabalho em sala de aula com a leitura, alicerçada por sequências didáticas, possibilitará ao aluno um domínio mais preciso em relação à leitura e à compreensão dos gêneros. Neste caso, mais especificamente os gêneros tirinha e história em quadrinhos, objetos de estudo desta investigação, haja vista a composição das linguagens verbal e não verbal.

1.2 Um breve histórico da história em quadrinhos (HQs)

Nesse tópico apresentaremos algumas concepções de estudiosos que se debruçaram sobre o estudo do gênero história em quadrinhos, pontuando momentos relevantes desse processo histórico e sua trajetória no contexto sociocultural.

Inicialmente, cabe pontuar que a imagem, como elemento de comunicação, esteve presente na história da humanidade desde o seu início, quando os ancestrais, antes de transformar seus grunhidos em palavras inteligíveis, transformaram as paredes de rochas em um grande mural no qual registravam elementos de comunicação para seus contemporâneos. (VERGUEIRO, 2005).

Esses registros, por sua vez, como lembra Luyten (1984), outrora chamados de “arte sequencial”, foram encontrados nas cavernas pré-históricas e já manifestavam a narrativa dos acontecimentos por meio dos desenhos sucessivos. Segundo esse autor, durante o processo histórico, várias manifestações aproximaram-se desse gênero narrativo: mosaicos, afrescos, tapeçarias e algumas técnicas foram utilizadas para registrar os acontecimentos por meio de uma sequência de imagens. (LUYTEN, 1984, p. 16).

Na concepção de Carvalho, essa discussão em torno do surgimento das HQs é “difícil, subjetiva e talvez inútil” (CARVALHO, 2006, p. 29), mas ele concorda que, de certa forma, as pinturas rupestres eram histórias em quadrinhos, pois ali era ilustrado o dia a dia do homem de então por meio de desenhos que contam histórias com começo, meio e fim, embora não houvesse balões com texto, fato compreensível vindo de uma cultura que sequer havia desenvolvido a escrita. Quanto a isso, Marcus Vinícius de Paula pontua que:

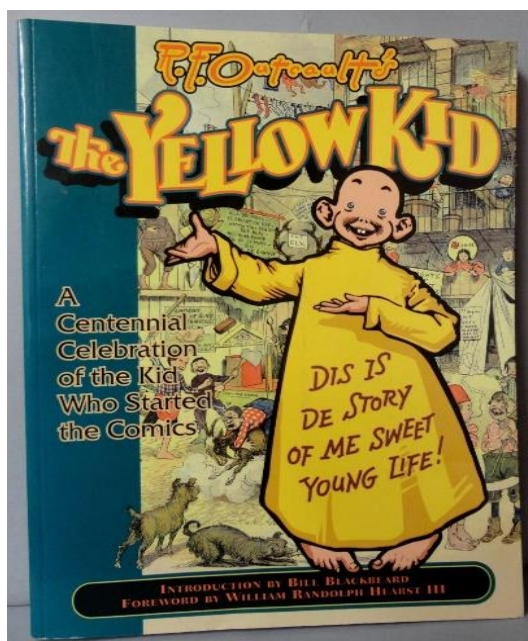
[...] é certo, porém, que o que entendemos hoje como linguagem visual já era utilizada na Antiguidade Clássica com a finalidade de produzir propaganda semelhante às famosas propagandas absolutista e católica do século XII, nazista e comunista da primeira metade do século XX. (PAULA, 2016, p. 106).

É notório, portanto, o valor expressivo da linguagem visual como propósito informativo e disseminador de ideologias, a qual, ao longo da história, foi sofrendo modificações, recebendo influências; enfim, transformando-se por meio de inserções de porções textuais aos desenhos, segundo levantamentos feitos por Mendonça (2002) acerca dessa temática, citando essas transformações ao longo do estudo.

Segundo Carvalho (2006), há quem diga que a primeira HQs foi criada em 1869 por Angelo Agostini, um ítalo-brasileiro. A história foi batizada de *As aventuras de Nhô Quim* (ou *Impressões de uma viagem à corte*) e continha todos os elementos do quadrinho moderno, a exemplo de quadros, desenhos, textos e sequência. Por outro lado, os estadunidenses afirmam que Richard Felton Outcault é o pioneiro deles, pois em 1895 publicava em um dos maiores jornais dos Estados Unidos o personagem *Mickey Doogan*, mais tarde conhecido como *The Yellow Kid*.

Embora haja divergência entre as duas origens, o personagem Yellow Kid, de Richard Felton Outcault, é considerado o precursor das HQs em função do uso de vários recursos que caracterizam os quadrinhos, como a narração em sequências de imagens, a continuidade dos personagens e a inclusão do texto dentro da imagem. (MENDONÇA, 2008, p. 15).

HQs Yellow Kid



Disponível em: <http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/y/yellow-kid.htm>

O personagem Yellow Kid era uma criança pobre de seis ou sete anos de idade, de cabeça grande, orelhudo, que usava um camisolão e morava em um gueto nova-iorquino. As histórias retratavam crianças e jovens que viviam em favelas norte-americanas. Os textos, por sua vez, vinham escritos dentro do camisolão usado pelo personagem principal. (MENDONÇA, 2008, p. 15-16).

Posteriormente ao surgimento dos textos escritos na roupa do personagem, Outcault deu origem ao que conhecemos hoje como os balões. Assim, os personagens passam a falar dentro

deles e a narrativa ganha dinamismo, diminuindo o papel do narrador. Desse modo, as HQs ganharam autonomia e agilidade, porque passaram a contar em seu interior, integradas à imagem, com todas as informações necessárias para o seu entendimento, conforme bem esclarece Luyten (1984, p. 19).

De acordo com estudos realizados por Klawns e Cohen (1970), esse deslocamento do texto para dentro da imagem foi uma evolução estética significativa. Esse foi um dos principais méritos de Outcault, considerado pelos estudiosos como o principal motivo para o seu reconhecimento como precursor nessa modalidade artística. Ainda de acordo com os autores, Richard Outcault, ao incluir as palavras no campo imagético, operou uma transformação de seu uso, acrescentando conotações e algumas vezes alterando seu significado.

Mesmo com os avanços nas produções e o surgimento de novas estruturas que configuram a composição do gênero, as HQs enfrentaram em seu histórico uma forte carga de preconceito por parte da elite. Razões diversas contribuíram para que essa modalidade não fosse vista com bons olhos em boa parte de sua trajetória. Um dos fatores que contribuíram para essa visão negativa das HQs, segundo Mendonça (2008, p. 18), foi o “surgimento das técnicas de impressão que viabilizaram sua divulgação, principalmente nos livros e em jornais, o que proporcionou sua popularização.

Nessa época, existiam conceitos das elites e das classes populares em relação às HQs. A primeira recebia com bons olhos os textos veiculados, principalmente em materiais como livros. Já a segunda, de acordo com suas possibilidades, estiveram mais próximas ao que era veiculado popularmente, nesse caso, aos quadrinhos por meio dos jornais. Nesse aspecto, Mendonça (2008, p. 18) esclarece que “os jornais em que as HQs eram publicadas eram extremamente populares e atingiam uma grande parcela da população”. E, de acordo com Feijó (1997 apud MENDONÇA, 2008, p. 18):

[...] até o século XIX, o conceito de cultura era associado quase sempre aos aristocratas e burgueses ricos. Artistas e intelectuais faziam parte de uma parcela de ‘privilegiados’, que, para produzirem para um público restrito, contavam com patrocínio de parentes e amigos. A arte não estava ao alcance (e ao entendimento) do grande público, ‘inculto’. (MENDONÇA, 2008, p. 18 – aspas do autor).

Esse distanciamento cultural ao qual uma parcela da sociedade estava submetida no século XX gerou, de certa forma, uma segregação social visivelmente estabelecida. Somente a partir da consolidação do modo capitalista de produção do século XIX, com o surgimento das

grandes cidades e o fortalecimento da imprensa, é que surgiram produtores de cultura, em que muitos artistas passaram a criar para vender entretenimento ao grande público emergente dessas cidades, sendo o jornal o disseminador dessa modalidade de leitura. (FEIJÓ, 1997, p. 18).

Nesse sentido, de acordo com investigações e estudos sobre as origens das HQs, Mendonça (2008, p. 19) menciona:

Com interesses comerciais e mercadológicos latentes, esse início das HQs contribuiu para que essa forma de expressão não ganhasse, a princípio, o status de arte, e fosse vista apenas como um produto da cultura de massa, ou especificamente da cultura jornalística.

Mas isso não impediu que grandes talentos surgissem e explorassem de maneira artística e criativa as possibilidades oferecidas pelos quadrinhos. (MENDONÇA, 2008, p. 13). Afinal de contas, é arte, e como bem questiona Brunetti, “o que é a arte de quadrinizar senão um sistema coerente e identificável de sinais comunicativos [...]” (BRUNETTI, 2013, p. 18).

Embora as HQs tenham se propagado inicialmente como cultura popular, isso não contribuiu negativamente para sua evolução. Pelo contrário, tornou-se bem acessível em muitos manuais didáticos. A esse respeito, Angela Rama (2009, p. 21) reconhece que a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa no processo de leitura. Diferentemente do que aconteceu no início das produções das HQs, atualmente, no Brasil, esse gênero encontra-se bastante difundido por diversos autores como Maurício de Souza, Ziraldo, Antônio Cedraz, Lucas Lima, entre outros, sendo considerado um dos gêneros de grande aceitabilidade, dentro e fora da escola. No tocante à valorização da leitura desse gênero, assim ressalta Brunetti:

Quando começamos a leitura, os quadrinhos deliberadamente nos fazem percorrer a estrutura em determinado ritmo. Além disso, como acontece com os momentos de tempo, cada quadrinho existe em estado latente em todos os outros quadrinhos – um todo mutuamente inclusivo. (BRUNETTI, 2013, p. 54).

Essa forma de leitura que as HQs proporcionam é importante para o amadurecimento do leitor crítico, por englobar diversos fatores necessários à compreensão de textos, aguçando a forma de ler, pois, como bem ressalta Barbosa:

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. [...] As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (BARBOSA, 2004, p. 21).

As HQs, assim como evidenciado anteriormente, estão presentes no rol de leituras tanto de jovens como de adultos. A clareza dos textos e os personagens levam ao mundo da imaginação, ampliam o universo infantil, desenvolvem o pensamento crítico, o raciocínio lógico, enfim, torna-se um elemento essencial para a educação, conhecimento e desenvolvimento sociocultural da criança.

Dentre as atividades de linguagens que a escola desenvolve, Daniele Barbieri (1998) vê as histórias em quadrinhos como um recurso didático que promove a interação entre estruturas gráficas, linguísticas e narrativas. Por esses atributos, a HQs talvez seja considerada, principalmente pelo público infantil, a leitura descontraída. Nos quadrinhos, seja por meio da caracterização dos personagens, seja pelo cenário revelado, nos sentimos, durante a leitura, dentro do contexto imagético da história, que nos proporciona satisfação e, ao mesmo tempo, inquietação no sentido de desvendar a narrativa.

Cabe pontuar que, no meio acadêmico, o Brasil foi pioneiro nos estudos das HQs, com a inclusão, na década de 90, de uma disciplina de história em quadrinho na Universidade de Brasília (UnB), e o primeiro estudo sobre quadrinhos no campo universitário deu-se no Centro de Pesquisa de Comunicação Social da Faculdade Gaspar Líbero, na cidade de São Paulo (Vergueiro, 2005). Mas foi a Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP) uma das responsáveis pelo “mérito de ter dedicado um esforço sistemático e duradouro às histórias em quadrinhos no meio acadêmico”. (VERGUEIRO, 2005, p. 20).

Voltando-se para os manuais didáticos, em especial do Ensino Fundamental, passaremos a observar dois pontos. De um lado, constata-se uma grande variedade de tirinha e história em quadrinhos no livro didático; do outro, a falta de uma abordagem dos aspectos culturais brasileiros, dentro desses gêneros textuais nos manuais didáticos.

Quanto ao número de aparições, existe uma grande variedade de autores brasileiros, bem como de estrangeiros, o que, de certa forma, familiariza os educandos com a diversidade de personagens, cenários e linguagens, ou seja, a forma particularizada de cada um dos autores.

Já em relação às temáticas exploradas nos gêneros tirinha e história em quadrinhos nos manuais didáticos, observa-se, portanto, que muitos autores se preocupam bastante em trabalhar

o humor em situações cotidianas, porém não se valem de nenhum aspecto cultural do nosso país. Diante disso, poderíamos questionar: Por que não trabalhar temáticas bastante representativa em nosso país dentro do contexto escolar? Por que não explorar os festejos de Páscoa, Dia das mães, o Carnaval e, especialmente, as festas juninas nos livros didáticos, já que nosso aluno passa um ano letivo todo dentro da escola?

Vivenciamos os festejos juninos em muitos estados do nosso país. Graças ao seu caráter caipira, a festa conquistou o gosto da população no Nordeste brasileiro e dinamizou o seu potencial artístico e cultural. É considerada, em especial no estado de Sergipe, por boa parcela da população, como a maior festa popular de rua, que reúne familiares em diversas comunidades. No mês de junho, nos municípios do estado, são feitas ornamentações nas praças, ruas e avenidas com adereços representativos da festa, como bandeirolas, balões coloridos, organização de eventos musicais, dentre outras atrações.

No cenário brasileiro, o município de Estância é conhecido não só pelas suas belas praias, mas também por ser um lugar onde o “Barco de fogo”, como é conhecido, vem abrilhantar ainda mais os festejos na noite de São João. Para a festa, o município conta ainda com um espaço de shows, o “Forródrômo”, onde a população se diverte com a presença de vários cantores no mês de junho.

Pensando dessa forma, é pela proximidade com a qual vivenciamos esses festejos em nossas vidas que elegemos a Festa Junina como temática a ser explorada, principalmente em seus aspectos visuais no contexto das HQs. Tal propósito encontra-se justificado, ainda, no grande número de investimentos pelo poder público nesse período de festejos em nosso estado, assim como as decorações típicas dessa festa encontradas em bares e restaurantes, como “Cariri” e “Mô Fio”, localizados nas áreas de lazer do município de Aracaju, graças ao caráter nordestino que esses festejos assumiram durante sua evolução.

É por essas razões que o tema das festas juninas, juntamente com a tirinha e HQs, possibilitará uma estratégia significativa para articular a linguagem verbo-visual, bastante presente nesses gêneros ao cenário plurissignificativo da nossa cultura.

1.2 Tirinha e história em quadrinhos na sala de aula

Um bom instrumento para práticas pedagógicas de que o professor dispõe em sala de aula é o texto, este mesmo também utilizado como recurso para abordagem de diversos conteúdos linguísticos. Daniele Barbieri (1998) vê nas histórias em quadrinhos uma interação

entre estruturas gráficas, linguísticas e narrativas, as quais podem promover bons resultados nesse processo interativo das linguagens.

Diferentemente dos textos narrativos que descrevem o espaço enunciativo, as tirinhas e as histórias em quadrinhos narram o contexto da ação e da realização da fala por meio de palavras e desenhos. Portanto, trata-se de um gênero verbo-visual em que as imagens atuam como marcas e, juntamente com o texto verbal, são ambas importantes. Ramos esclarece que as tirinhas: “Por terem imagens, o que permite compreender melhor a situação e o cenário apresentados, tornam-se uma ferramenta bastante utilizada na compreensão”. (RAMOS, 2017, p. 182).

Assim, as tirinhas se caracterizam por serem histórias narradas em sequência de pequenos quadros e, de acordo com o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2009): “segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”, pois, de acordo com Ramos: “O molde utilizado para a tira varia muito em razão do suporte e da mídia na qual ela for veiculada”. (RAMOS, 2017, p. 12). Atualmente as mídias virtuais oferecem outras possibilidades e, nesse caso, tem havido uma flexibilidade quanto ao formato.

Quanto à sua aparição das HQs em sala de aula, Vergueiro (2006, p. 26) nos mostra que esta “aproximação às práticas pedagógicas” foi percebida por volta da década de 1940, quando se vislumbrou que elas “podiam ser utilizadas de forma eficiente para a transmissão de conhecimentos específicos, ou seja, desempenhando uma posição utilitária e não apenas de entretenimento”. No entanto, somente na década de 1970, na Europa, é que esse tipo de material passou a ser buscado pelos autores e editores.

Já nos livros didáticos, segundo Vergueiro (2006), inicialmente seu uso foi meramente ilustrativo por receio quanto à sua aceitação. A partir do momento em que os resultados se mostraram satisfatórios em relação a seu uso, as editoras começaram a incluir as HQs com mais frequência. No Brasil, essa incorporação aos materiais didáticos ocorreu na década de 1990, e hoje se encontra sua utilização em sala de aula tanto na *Lei de Diretrizes e Bases* (BRASIL, 1996), como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998).

De acordo com Ramos (2017), os formatos das tiras poderiam ser agrupados em cinco categorias, que serão descritas a seguir.

1) Tiras tradicionais ou simplesmente tiras:

Exemplo:



Disponível em: <http://producaodetextoport.blogspot.com.br/2016/03/6-ano-redacao-tirinha-turma-damonica.html>

Outra variação que pode ocorrer no formato tradicional da tira é ela ser veiculada na vertical, como o exemplo demonstrado a seguir.

Exemplo:



Disponível em: http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_personagem=cebolinha&tg_quadrinho=tirinhas

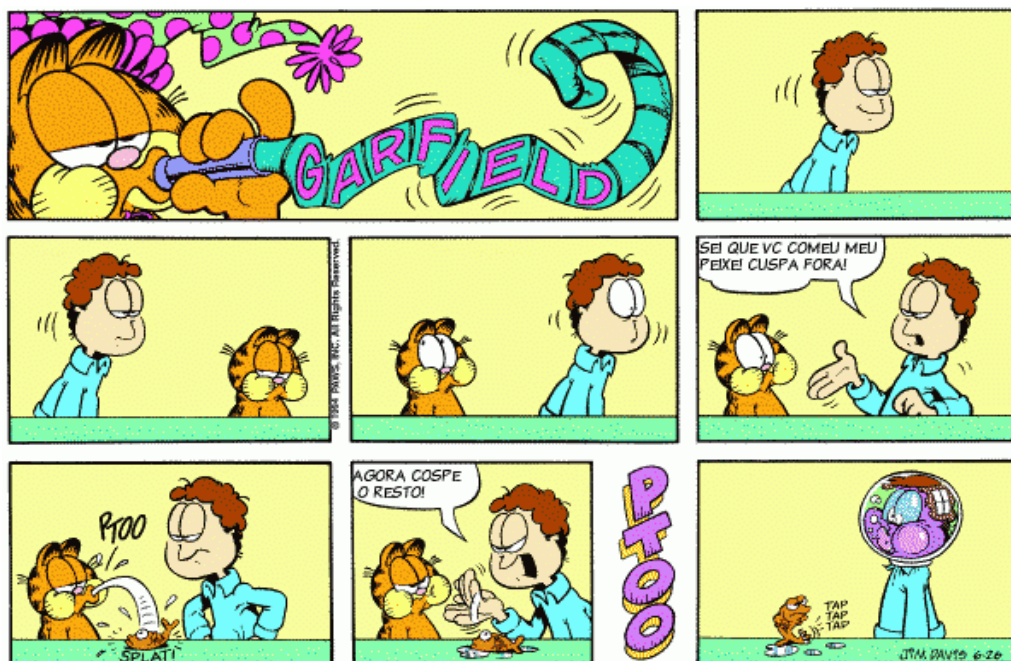
2) Tiras duplas ou de dois andares.

Exemplo:

Disponível em: <https://posting.org/image/k8bixz0vz/>

3) Tiras triplas ou de três andares.

Exemplo:

Disponível em: <http://desinteressadas.blogspot.com.br>

4) Tiras adaptadas: são tiras em que o formato é modificado por conta do suporte em que é veiculada. É necessário mexer no formato, fazendo adaptações em outro molde para ser publicada. De acordo com Ramos: “É muito comum de acontecer em revistas, livros e materiais didáticos, que ajustam as dimensões das tiras para que elas caibam naquele espaço proporcionado pelo suporte [...]”. (RAMOS, 2017, p. 24).

Exemplo:



Figura 1.23 – Tira de *Grump* publicada em jornal com o formato tradicional.

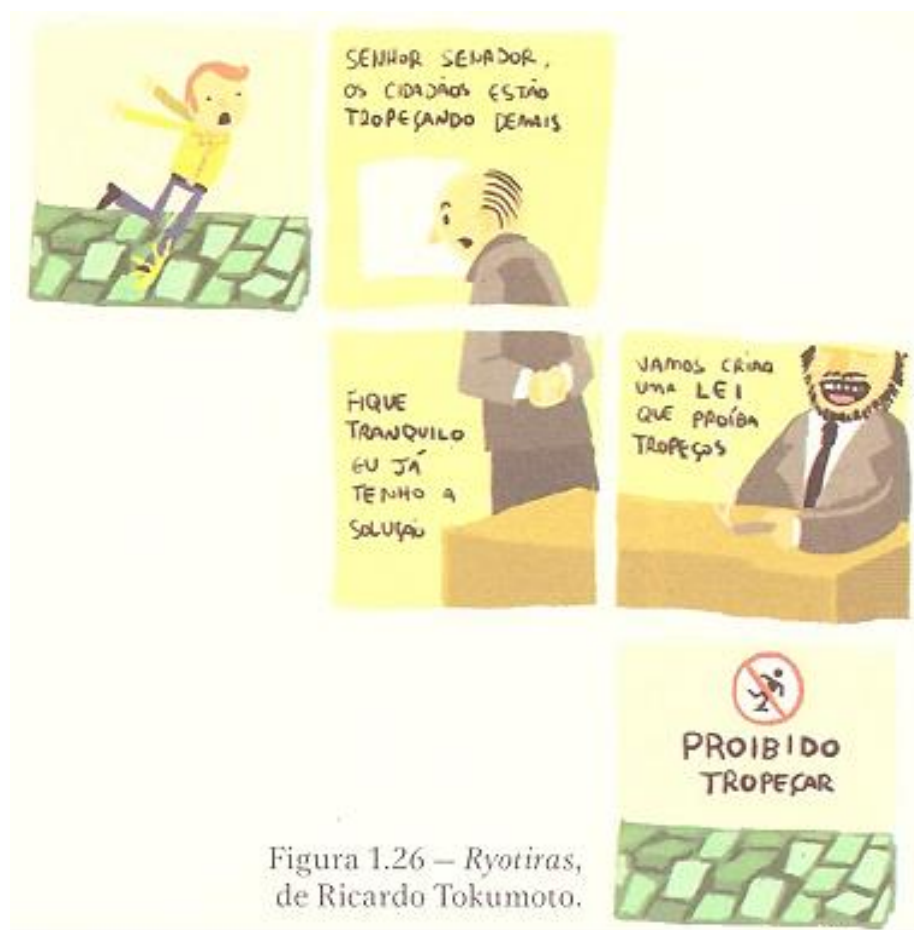


Fonte: RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017. p. 24.

5) Tiras experimentais: são tiras construídas com liberdade dos formatos e experimentações gráficas. Segundo Ramos: “Sem as limitações das páginas impressas, alguns desenhistas

passaram a tatear novas possibilidades para a construção das histórias [...]”. (RAMOS, 2017, p. 26).

Exemplo:



Fonte: RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017. p. 27.

Como vimos, no formato das tiras podem existir variações, que são decorrentes do tipo de suporte em que elas serão veiculadas. Desta forma, esse molde pode ser apresentado de várias maneiras de acordo com Ramos, “no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado, adaptado”. (RAMOS, 2017, p. 31).

Conforme ressalta Ramos, “[...] a tira [...] é vista como um texto [...] que agrega elementos verbais escritos e também, lidos nos balões, e também nas imagens”. (RAMOS, 2017, p. 179). Nas tirinhas, a parte verbal é indissociada do elemento visual e vice-versa. Dessa

forma, para construção de sentido, segundo Ramos (2007), o entendimento global depende da relação desses signos, também baseada na percepção cognitiva e nas inferências do leitor.

Vários autores veem nos gêneros tirinha e história em quadrinhos uma linguagem autônoma. De acordo com Borges (2001), esses gêneros introduziram uma nova forma de narrativa, que tem como ponto principal a união de duas linguagens, uma não verbal e outra verbal, o que lhes confere um grande potencial criativo e comunicativo. A imagem nos quadrinhos, assumindo o papel de linguagem, pode ser interpretada e adquirir sentidos dentro do contexto social em que está inserida (BORGES, 2001). Nesse viés de trabalho com as diversas possibilidades de linguagens, Dionísio diz que, “na atualidade, uma pessoa [...] deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”. Afirmar ainda que escrita e imagem são postas em uma perspectiva de articulação, com o objetivo de contribuir para o processamento textual do leitor (DIONÍSIO, 2011, p.138).

Quanto ao estilo, a linguagem informal é bastante utilizada. Algumas tirinhas apresentam o uso de cores e de cenários, o que chama mais a atenção e facilita a compreensão e a visualização da obra pelos alunos. O conteúdo temático das tirinhas em quadrinhos apresenta inúmeras possibilidades, sendo frequentemente humorístico, mas também pode apresentar desde histórias de super-heróis até as que abordam o contexto político e econômico mundial, sendo que o tema determinado depende da finalidade, dos objetivos e dos interlocutores que o autor objetiva atingir.

Ainda de acordo com Borges (2001), a mensagem linguística das HQs compreende um aspecto narrativo, no qual é feita a descrição do quadro, da situação ou das ações e a forma de diálogo. Para alcançar o objetivo, que é representar um diálogo, um fato ou ações cotidianas, a linguagem dos quadrinhos utiliza-se de diferentes recursos e procedimentos, explorando com originalidade os códigos verbais e não verbais específicos inerentes a esse tipo de narrativa. E no ensino fundamental, estudar elementos icônicos como:

[...] forma e o contorno dos balões, (para a fala, o medo, o sonho, o pesadelo, o pensamento etc.), o tamanho e o tipo das letras (para sentimentos como a raiva, o grito, o medo, o amor, a indiferença etc.), os sinais usados no lugar das letras (para os palavrões, para línguas estrangeiras [...] a disposição do texto (sem parágrafos ou travessões), por exemplo e a relação disso tudo com a produção de sentido com as particularidades do gênero constitui, sem dúvida, material rico para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem. (MENDONÇA, 2010, p. 220).

Sem dúvida, estudar essas informações a respeito dos códigos que compõem as histórias em quadrinhos possibilitará adentrar em um mundo discursivo com inúmeras linguagens.

1.3.1 O formato dos balões

O balão é um componente concreto, físico, imagístico, capaz de assumir as mais diversas formas – inclusive metalinguísticas –, encerrando discursos falados ou pensados, verdadeiras unidades significantes da imagem dentro do contexto das HQs. (CIRNE, 1974). São esses espaços que representam a fala, o pensamento, ou seja, as expressões dos personagens, e que em sua diversidade de formato, surgem efeitos de sentido diferenciados. De acordo com Ramos os balões “[...] encapsulam as vozes e os pensamentos dos personagens, constantes nos diálogos e discursos interiores narrativos e, excepcionalmente, imagens”. (RAMOS, 2009, p. 09) E, para Acevedo (1990), o balão tem dois elementos em sua constituição: o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem), podendo assumir diversos formatos com cargas semânticas e expressivas distintas cada um. Sendo assim, utilizamos a definição de Ramos (2014) para explicitarmos alguns tipos de balões:

- A) Balão-fala – é o mais comum e expressivamente o mais neutro; tem contorno com traçado contínuo, reto ou curvilíneo.

Exemplo:



Disponível em: <http://www.laerte.com.br/>

- B) Balão-pensamento – contorno ondulado e apêndice formado por bolhas; tem o formato de uma nuvem; indica pensamento; sugere fluidez; continuidade.

Exemplo:



C) Balão-cochicho – linha pontilhada, tem indicação de tom de voz baixo.

Exemplo:



Disponível em: <http://charadasnoescuro.wordpress.com/2013/09/08/uma-introducao-para-as-historias-em-quadrinhos/>

D) Balão-berro – extremidades para fora, como uma explosão; sugere tom de voz alto.

Exemplo:



Disponível em: <http://charadasnoescuro.wordpress.com/2013/09/>

E) Balão-trêmulo – linhas tortas; sugere decepção, medo ou voz tenebrosa.

Exemplo:



Disponível em: <http://qrolecionar.blogspot.com.br/2010/12/tirinhas-da-turma-da-monica.html>

F) Balão-de-linhas-quebradas – indica fala vinda de aparelhos eletrônicos.

Exemplo:



Disponível em: <http://charadasnoescuro.wordpress.com/2013/09/>

G) Balão-vibrado – indica voz tremida.

Exemplo:



Fonte: Laerte. Suriá contra o dono do circo. São Paulo: Diver-Jacaradá, 203. P. 55.

H) Balão-glacial – desprezo por alguém ou choro; é “glacial” porque parece gelo derretendo.

Exemplo:



Disponível em: <https://midiatividades.wordpress.com/2013/06/12/identificando-os-baloes-e-onomatopeias-2/>

I) Balão-uníssono – reúne a fala de diferentes personagens.

Exemplo:



Disponível em: <https://midiatividades.wordpress.com/2013/06/12/identificando-os-baloes-e-onomatopeias-2/>

J) Balão-zero ou ausência de balão – é quando não há o contorno do balão; é indicado com ou sem o apêndice.

Exemplo:



Disponível em: <http://paulo-matheus.blogspot.com.br/2012/08/30-tirinhas-hagar.html>

K) Balão-mudo – não contém fala; em geral, aparece com um sinal gráfico (como os pontos).

Exemplo:



Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:HQmodel>

L) Balões-duplos – indicam dois momentos de fala.

Exemplo:



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

6825

Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/titinhas/tira66.html>

M) Balão-sonho – mostra em imagens o conteúdo do sonho do personagem.

Exemplo:



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

7497

Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/titinhas/tira66.html>

N) Balão de apêndice cortado – é usado para indicar a voz de um emissor que não aparece no quadrinho.

Exemplo:



Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/titinhas/tira66.html>

Como observado, o formato dos balões pode variar de acordo com o efeito de sentido a ser provocado. O seu contorno pode ser tremido, indicando medo ou emoção forte; pode ser recortado, que indica explosão verbal ou cólera, fazendo o leitor perceber que o som está sendo emitido por uma máquina. Essa variação de formato dos balões favorece ao leitor a identificação do conteúdo expressivo que é obtido por meio dos contornos, isso porque a imagem chega antes do texto escrito, causando impressões.

1.3.2 O tom de oralidade da história em quadrinhos

O processo de comunicação nos permite escolher, ou até mesmo mesclar, diversas formas de linguagem. Esse processo de interação nos condiciona ao que pretendemos dizer, nos permite fazer escolhas, e ainda de que forma dizer para alcançar o objetivo desejado. Em razão dessa dinamicidade do ato comunicativo, é comum nos depararmos com uma gama de possibilidades textuais – orais e escritos – que nos proporcionam vivenciar o ato enunciativo em variados contextos sociais.

É com esse intuito, a fim de preparar os alunos para as diferentes situações comunicativas que envolvem a oralidade, que devemos pautar o ensino de língua materna na escola, envolvendo os alunos em situações reais de comunicação, nas quais percebam a função social de atividades dessa natureza. Logo, a escola deve ser um espaço privilegiado para se aprender a “falar”. No entanto, diferentemente desse posicionamento defendido anteriormente,

percebe-se que o trabalho da oralidade por meio dos gêneros ainda não tem sido uma prática comum nas aulas de língua portuguesa. De fato, as atividades com a oralidade em sala de aula são tão distantes e muito pouco trabalhadas, mas que têm possibilidades de se desenvolver. Segundo Barbosa, isso acontece porque:

A maioria das práticas escolares de trabalho com a oralidade acaba sendo esvaziada, constituindo apenas em propostas genéricas de discussões coletivas, troca de opiniões ou, no máximo, tematizam questões normativas, de registros ou de diferenças em relação à escrita. (BARBOSA, 2000, p. 154).

A partir dessa reflexão, fica claro que as práticas com a oralidade permanecem “[...] como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 139). Isso, por sua vez, contribui para uma prática valorativa do texto escrito, em detrimento do discurso oral. Mas, talvez, neste trabalho, no qual também daremos ênfase à oralidade, possamos oportunizar outro olhar quanto à prática de leitura em sala de aula.

Outro entrave relacionado a essa atividade no âmbito escolar que deve ser ressaltado é a escassez de materiais didáticos que orientem práticas pedagógicas que possam subsidiar o trabalho com a oralidade na escola. Os espaços que esse eixo ocupa nos livros didáticos de Língua Portuguesa são bastante limitados, e quando há propostas de atividades que venham a explorar a oralidade, estas evidenciam os aspectos mais formais dela, abordando, em sua maioria, gêneros que representam a linguagem de maior prestígio social, a exemplo dos gêneros debate, seminário, entrevista, depoimento, entre outros. Já no texto voltado ao ensino fundamental (BRASIL, 2000c, p. 128-129), os manuais didáticos sinalizam alguns gêneros [...] “adequados para o trabalho com a linguagem oral: contos, mitos, lendas populares, poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas [...]”. A BNCC ressalta que o trato com a oralidade:

Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, conferência, mensagem gravada [...] seminário, debate, programa de rádio, entrevista [...]. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p. 77).

Dentre as possibilidades de explorar a oralidade nos textos, a tirinha e as HQs revelam-se textos dialogais que contemplam o verbal, o visual e o sonoro, como propõem os documentos

norteadores do ensino de leitura, atrelado ao uso da fala. Nessa linha de considerações, Ramos assim associa “Língua é, originalmente, a ‘fala’ que se manifesta pelos canais sonoros da fala, e gráfico da escrita e visual dos gestos, imagens, cor etc.”. (RAMOS, 2014, p. 8). Neste sentido, a pesquisa, assim, torna-se verbivocovisual, fornecendo em um único gênero múltiplas linguagens e suas especificidades, que possibilitarão “ao aluno uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 117).

Vergueiro (2005b) defende que, nas histórias em quadrinhos, a linguagem funciona com uma mescla de dois códigos: o verbal (balões de fala dos personagens, onomatopeias, legendas) e o visual (quadrinhos, formatos de montagem e outros recursos). Segundo o autor, ambos devem ser lidos de forma integrada. Uma separação atenderia apenas a critérios didáticos. Assim, entre as muitas características dos quadrinhos está a tentativa de representar elementos da oralidade.

Fávero, Andrade e Aquino (2002) defendem que o texto oral-conversacional é organizado graças a alguns elementos básicos: turno, tópico discursivo, marcadores conversacionais. O turno ou turno conversacional é visto como um dos elementos centrais da conversação. Para Marcuschi (2001a, p. 89), “é a produção de um falante enquanto ele está com a palavra [...]”. A troca de turno poderia ser feita com uma passagem de turno, com o falante deixando de certa forma claro que está passando a vez, como, por exemplo, após uma pergunta e a espera da respectiva resposta. Quanto ao tópico discursivo, ou simplesmente tópico, tomam como base a seguinte definição de Brown e Yule (2003), os quais dizem que é aquilo acerca do que se está falando. Já os marcadores conversacionais são elementos linguísticos que exercem funções importantes na interação, amarrando o texto no plano cognitivo e também interpessoal. (FREITAG, 2007).

Com relação aos marcadores conversacionais, Urbano (1999a) postula que eles têm um papel de articulação no texto oral, de modo a garantir sua coesão e coerência durante a interação. No momento da leitura do texto, podemos questionar os alunos no sentido de: 1) turno – O que dizem os personagens? De que forma? 2) Tópico discursivo – Sobre o que os personagens falam? Qual o assunto central? 3) Marcador conversacional – É interessante que o aluno se atenha, num primeiro momento, ao código verbal, já que o predomínio é de marcadores não-verbais. Depois, associe ao visual. O que muda? As expressões – olhares, gestos, fisionomias – mudam de alguma forma o sentido do que foi exposto verbalmente?

Diante dessas considerações, os gêneros tirinha e história em quadrinhos no ensino de Língua Portuguesa, voltados para a oralidade, nos permitem algumas propostas. Um primeiro estranhamento que pode – e deve – surgir no trato do tema é: como focar na oralidade com um gênero que, conforme dito inicialmente, mescla códigos: o verbal (balões de fala dos personagens, onomatopeias, legendas) e o visual (quadrinhos, formatos de montagem e outros recursos)? Como isso será possível se os personagens sequer emitem sons? “Eles realmente não falam”, diz Vergueiro (2005a, p. 56), “no entanto os leitores leem suas palavras e têm a impressão de ouvi-las em suas mentes”. Seria esta a impressão causada pelo recurso dos balões, que condensam a fala dos personagens. Trata-se da representação do oral no escrito. No caso específico da oralidade, há que se considerar o ritmo, a altura, as pausas, a entonação e os demais elementos prosódicos, bem como outros elementos não verbais, como gestos, expressões faciais etc.

Todos os elementos da língua oral abordados aqui teriam um recurso correspondente. O turno é representado com o auxílio dos balões. O contorno do balão – tracejado, trêmulo ou outro – indica a entonação da voz ou um pensamento (no caso dos contornos ondulados).



Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/titinhas/tira66.html>

Por causa da ausência do som, o diálogo nos balões age como um roteiro para guiar o leitor ao recitá-lo mentalmente. O estilo das letras e a simulação de entonação são as pistas que direcionam o leitor a acessar o texto com as nuances emocionais pretendidas pelo narrador. Isso é essencial para a credibilidade das imagens (EISNER, 2008, p. 65).

O formato da letra também transmite informação. Negrito, por exemplo, indica ênfase ou tom de voz alto. O tamanho das letras e repetições de sílabas indicam engasgos, reforço para intensificar alguma emoção. Como lembra Eguti (2001), a tonalidade mais forte serve para dar

destaque a determinado termo ou expressão, não necessariamente indicando volume de voz mais elevado. Pode sugerir apenas uma ênfase dada a determinada palavra.

Outro caso é a repetição de consoantes, recurso usado para representar demora da pronúncia de um termo, sugerindo surpresa ou incompreensão, conforme mostra o exemplo a seguir.

Exemplo:



Disponível: <http://clubedamafalda.blogspot.com/>

Já a fala dos personagens é indicada por meio de uma seta, chamada de apêndice (Eguti, 2001) ou rabicho (Vergueiro, 2005a), que vai na direção do falante. Os marcadores, bem como o léxico, procuram aproximar o conteúdo da fala à realidade do leitor. A parte visual, elemento integrante dos quadrinhos, representa todo o aspecto não verbal ou paralinguístico da conversação. “Os signos visuais permitem que o leitor observe os gestos e as expressões do corpo dos personagens”. (RAMOS, 2014, p. 74).

Eguti (2001, p. 17) também mostra como as HQs tentam simular a linguagem oral por meio dos elementos estruturais da conversação, dos recursos linguísticos (marcadores conversacionais, frases entrecortadas, onomatopeias, gírias etc.), paralinguísticos (pausas, intensificações etc.) e organizacionais da conversação (turnos, sobreposições de voz etc.), além dos recursos visuais e de expressividade, que também contribuem para o sentido e a emoção que o texto escrito revela nessa mídia.

Nessa perspectiva, reforçamos a ideia de que a linguagem do gênero discursivo da história em quadrinho poderá ser um eficiente objeto de análise das principais unidades para estudo de um texto conversacional, considerando o caráter verossímil desse gênero com relação às práticas sociais.

Partindo desse pressuposto, sabemos que, certamente, as histórias em quadrinhos estão carregadas de oralidade, está representada, especificamente, pela onomatopeia, que cumpre o papel de uma espécie de “trilha sonora”. Aizen (1970) conceitua onomatopeia como representação linguística de sons e ruídos que, associada ao sistema semiótico não verbal, constitui, hoje, uma forte característica de muitas HQs. A onomatopeia é, sem dúvida alguma, o elemento que favorece a construção de movimentação, expressividade e sonoridade das imagens que nem sempre se encaixavam dentro dos diálogos, como o bater da porta, o tiro da arma de fogo, o soco do personagem, dentre outros. É por essa representatividade sonora que veremos adiante um pouco desse elemento textual tão característico no contexto das tirinhas e histórias em quadrinhos.

1.3.3 A expressividade das onomatopeias

Como elemento textual, a onomatopeia é utilizada com muita veemência nos quadrinhos e faz com que o leitor tenha uma experiência sensorial auditiva com um elemento puramente visual. (FURINI; TIETZMANN, SCOTT, 2012). Encontram-se nas histórias em quadrinhos não apenas as onomatopeias “tradicionais”, como as vozes dos animais e sons característicos de aparelhos, mas também e, predominantemente, ruídos que acompanham e sublinham a ação, emprestando-lhe uma maior dramaticidade, como destaca Selma Meirelles em seu artigo “Onomatopeias e interjeições em histórias em língua alemã”. (MEIRELLES, 2007).

De acordo com Carvalho, as onomatopeias são usadas

[...] não somente para indicar sons ou ruídos de objetos e vozes, mas também para produzir efeitos visuais através de um conjunto de formas gráficas e cores que cumprem uma função bastante particular, tanto em relação ao estilo das HQs, quanto no que se refere ao impacto que pode produzir na ilustração de uma determinada cena. (CARVALHO, 2006, p. 44).

A onomatopeia é uma aproximação sonora, e não uma reprodução exata. Segundo Acevedo (1990), a onomatopeia nos quadrinhos não apenas imita o som de algo, mas também sugere graficamente o tipo de ruído. É na onomatopeia dos quadrinhos que a integração de imagem e palavra manifesta sua maior expressão. A configuração geral das revistas em quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavras e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais.

As onomatopeias podem ser puramente fonéticas quando consistem na imitação, o mais que possível exata, do som que elas representam, como acontece com o “toc-toc” dos saltos dos sapatos, o “tum, rum, tum”, da batida de alguém à porta de sua casa, ou do “bi bi bi” da buzina de um automóvel, e estão enquadradas em dois grupos: as que não constituem vocábulos da língua, pois apenas procuram reproduzir os sons por elas representados – como é o caso do “zzzz” (quando alguém está dormindo); e as que são vocábulos como outros quaisquer, já que seguem as regras de construção ortográfica e têm classificação sintática e morfológica idênticas às das demais palavras, tal como acontece com os verbos “miar” e “piar”, aos quais correspondem onomatopeias puras (miau e piu, respectivamente). (GRAMMONT apud NOGUEIRA, 1950, p. 127).

De acordo com estudos apresentados por Nogueira (1950), a partir desse fenômeno surgiram vocábulos com configuração onomatopeica. São os que têm o poder de sugerir uma imagem mais ou menos aproximada do que exprimem, a partir da existência de certos fonemas cuja natureza faz lembrar o fato designado. É este onomatopeísmo que dá expressividade às palavras que designam fenômenos sonoros (clique, estalido, estrondo, matraquear, murmúrio, sussurro, tilintar); às que designam vozes de animais (cacarejar, coaxar, grunhir, miar, piar, uivar, zurrar) ou atos sonoros produzidos pelas cordas vocais e afins (assobiar, cochichar, fungar, roncar, tossir).

Tais recursos sonoros são empregados normalmente por meio da fala, em conversas, relatos e explicações de quem viu, ouviu, participou ou tomou conhecimento de alguma coisa, para enfatizar o que está sendo revelado. Mas também podem ser aproveitados em prosa ou verso como recurso estilístico, criando efeitos sonoros, como podemos observar no trecho do conto de Machado de Assis “Um Apólogo” e do poema de Vinicius de Moraes “O relógio”.

“[...] E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano.”

Fonte: ASSIS, Joaquim Maria Machado de. Contos fluminenses. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1977. (Edições críticas de Obras de Machado de Assis).

Passa tempo.

Tic-tac, Tic-tac.

Passa hora, chega logo.

Tic-tac,Tic-tac.

E vai-te embora.

Passa-tempo,
Bem depressa,
Não atrasa, Nem demora...”

Fonte: MORAIS, Vinicius de. **A arca de Noé**: Sabiá. Rio de Janeiro, 1970.

Como nosso estudo se propõe a observar as onomatopeias em tirinha e HQs, fez-se necessário, primeiramente, rever algumas definições para esse termo. De acordo com Cunha (2000, p. 561), “onom(a)” é o elemento composto do grego “ónoma-tos”, que significa “nome”, do baixo latim “onomatopoeia”, derivado do grego “onomatopoía”, sendo a ação de reproduzir uma palavra por imitação do som ou, simplesmente, criação de palavras. Segundo Cagnin (1975), por meio da onomatopeia, procura-se transmitir um ruído específico. Portanto, a onomatopeia possui em si essa expressividade, embora precise do contexto para ser entendida. Na maioria dos casos, ela está relacionada a alguma situação, o que facilita a compreensão do leitor, devido ao fato de estar associada a outras características específicas, como a cor, o traço, o estilo do autor. Normalmente as onomatopeias estão intrínsecas à ação e exploram as diversas possibilidades oferecidas pela linguagem em questão.

Percebemos que, assim como os efeitos sonoros do cinema, as onomatopeias são imprescindíveis nos quadrinhos. O teórico brasileiro Moacy Cirne (2000) pontua que isso deve-se ao fato de ser uma mídia híbrida, que associa elementos textuais, nas onomatopeias por exemplo.

Ainda como forma de definição, Cagliari (1993, p. 616) chama a onomatopeia de “escrita do barulho”. A importância deste estudo reside no fato de que ainda são poucos os trabalhos da área de linguística que se dedicam a observar, enquanto sistema, a linguagem verbal presente nos quadrinhos, pois, durante muito tempo, foram desconsiderados como objetos de estudos acadêmicos.

As onomatopeias são classificadas por Alves (1990) como um tipo de neologismo fonológico, o que significa, do ponto de vista da autora, que esse tipo de neologia supõe a “criação de um item léxico cujo significante seja totalmente inédito, isto é, tenha sido criado sem base em nenhuma palavra já existente” (ALVES, 1990, p. 11). Acrescenta ainda que esse tipo de neologismo é raro em todas as línguas e está calcado em significantes inéditos. Entretanto, ela reforça que “a formação de palavras onomatopaicas não é totalmente arbitrária, já que ela se baseia numa relação, ainda que imprecisa, entre a unidade léxica criada e certos ruídos ou gritos” (ALVES, 1990, p. 12). A autora explica que esse recurso procura reproduzir

um som, o que “impossibilita que seu significante seja imotivado” (ALVES, 1990, p. 12). Para ela, esse recurso é bastante produtivo em certas linguagens, como, por exemplo, em história em quadrinhos.

Segundo Luyten (1985, p. 13) “as onomatopeias, assim como os balões, completam os quadrinhos e lhes dão efeito de grande beleza sonora” e, sobretudo, direciona o leitor de que um tópico está sendo desenvolvido, dando sequência à cena narrativa. É por meio dela que se procura transmitir, principalmente, a ideia de ruído. Seu uso, além da significação linguística e sonora dos grafemas, traz uma característica extremamente visual bastante explorada pelos desenhistas. Vale ressaltar que algumas delas, devido à influência das HQs norte-americanas, originam-se de vocábulos oriundos daquele país, e hoje são usados em todo o mundo, a exemplo de CRASH, do verbo “to crash”, que significa – “colidir”, “bater”; SMACK, do verbo “to smack”, que significa – “beijar”; SPLASH, do verbo “to splash”, que significa – “esguichar”; “SNIFF” (cheirar), dentre outros.

Luyten diz que, enquanto tradutora de quadrinhos, sempre procurou respeitar a forma original das onomatopeias, mas, atualmente, os desenhistas brasileiros, na criação de suas histórias, “começaram a buscar e adotar uma grafia onomatopaica mais pertinente à nossa língua, trazendo, conseqüentemente, uma assimilação eficaz e um contato mais direto com o leitor” (LUYTEN, 1985, p. 15). Enfim, embora restrito a um uso especial de linguagem, a um certo estilo, a escrita do som pode nos ajudar a entender melhor o próprio sistema de escrita e de fala. Não há uma regra para o uso e a criação das onomatopeias. McCloud (2005) vê, no entanto, um processo de fixação nos símbolos usados nos quadrinhos, entre eles as onomatopeias. Quando determinado recurso é utilizado repetidas vezes, tende a ser incorporado à linguagem.

Segundo Cagnin (1975), onomatopeias precisam ser observadas sob dois aspectos: a) o aspecto analógico, isto é, formato, tamanho e cor, que sugerem intensidade e qualidade dos sons; e b) o aspecto linguístico, que tenta reproduzir o som em algo que possa ser lido, através da criação de neologismos.

A onomatopeia é um recurso que conjuga elementos verbais e visuais, por meio do qual é possível representar o som utilizando-se variações no formato das letras, cores e tamanhos, adquirindo assim, “valores expressivos distintos dentro do contexto em que é produzida” (RAMOS, 2014, p. 81). As onomatopeias são escritas tanto nos balões como fora deles, mas sempre estão perto do local onde está o som a ser representado, seja som do ambiente ou ações inesperadas, tais como Atchim! – “espirro”; Plaft! – “tapa”; Crash – “batida”; zzzzz – “dormir”;

PUM – “estrondo”; rrr – “rosnado” etc. Estes recursos são responsáveis por promover mobilidade à história e, sobretudo, por direcionar o leitor a um tópico que está sendo desenvolvido.

Dessa forma, investigamos as abordagens em diferentes estudos e verificamos que, apesar dos encontros teóricos, poucas definições levam em consideração o seu funcionamento em um gênero específico. Mas, como já foi mencionado, a onomatopeia não é um recurso exclusivo de tirinha e história em quadrinhos; ela está presente tanto na língua falada quanto na escrita; está na fala cotidiana, na literatura consagrada, na fala da criança e também na fala do adulto. Enfim, é um fenômeno linguístico inerente à própria linguagem, manifestando-se nas mais diferentes culturas e civilizações. No entanto, segundo Santos e Calil (2010), nas HQs elas também estão relacionadas aos efeitos gráfico-visuais específicos desse gênero, uma vez que suas ocorrências não podem ser interpretadas sem que se considerem igualmente os tipos, os tamanhos e as cores das letras, sua disposição no espaço do quadro, suas relações com a expressão do personagem, dentre outros aspectos. O sentido que traz a onomatopeia nas HQs não pode ser dissociado do conjunto de traços e cores, tampouco do universo discursivo que a caracteriza.

A tipografia das onomatopeias, como vimos, tem grande importância nos gêneros tirinha e história em quadrinhos. É normal o uso de letras em formatos diferentes para representar o som específico, como podemos observar nesta imagem:



Disponível em: <http://osacaninha.blogspot.com.br/2010/08/o-que-e-onomatopeia.html>

A onomatopeia “BUÁÁÁÁ”, no exemplo anterior, a qual representa o choro de um personagem no gibi da Turma da Mônica, dificilmente estará presente em um gibi do Batman, uma vez que sua forma de representação gráfico-visual está relacionada, em sua maioria, às características individuais dos autores.



Disponível em: <http://osacatinha.blogspot.com.br/2010/08/o-que-e-onomatopeia.html>

Essa onomatopeia aí representada, no contexto verbo-visual, possibilita uma interpretação de som explosivo de bomba “POW!”. Esta relação é possível de ser inferida por conta do formato dos balões, que sugerem, por meio da leitura verbivocovisual, o deslocamento de ar provocado pela explosão. O tamanho da letra extrapolando o balão assume, juntamente com as cores vermelha e amarela, a caracterização explosiva.



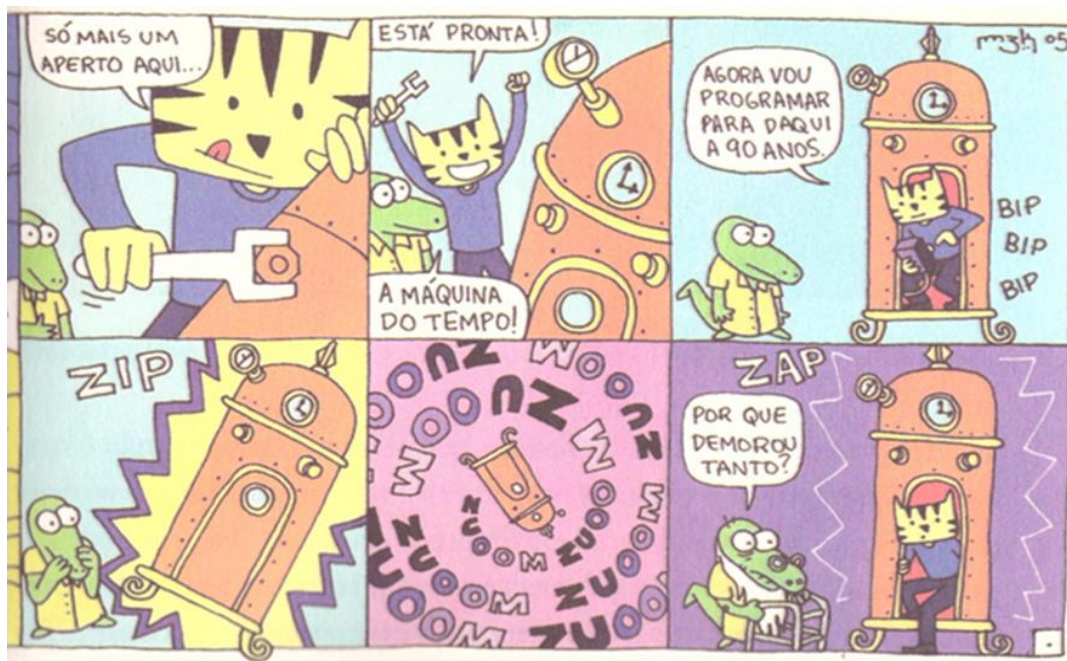
Disponível em: <http://osacatinha.blogspot.com.br/2010/08/o-que-e-onomatopeia.html>

Ao contrário do que sugere a onomatopeia anterior, a representação sonora de “SPLASH” nos leva a inferir, por meio do formato das letras alargadas e do formato do balão representando pingos bem como a cor azul, que se trata da representação verbo-visual de água espalhada devido a um impacto. Embora não esteja contextualizada, a leitura verbo-visual possibilita essa interpretação.



Disponível em: <http://www.brogui.com/2006/09/02/tiras-de-mauricio-de-souza-parte-2/>

Já nesse contexto, a onomatopeia “ZUPT”, presente no primeiro quadrinho, embora não esteja dentro de um balão sugestivo, permite perceber, por meio de outras pistas dentro desse contexto, e diante de outras pistas visuais, que o personagem demonstra rapidez e agilidade de movimentos.



Fonte: RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.

Essa tirinha, por meios da representação de sons emitidos por aparelhos eletrônicos: “ZIP” e “ZAP” sugerem respectivamente movimento de fechar e abrir, “BIP” som de teclas. “ZUOOM” sugere barulho contínuo em movimento de giro na cena narrativa, principalmente por meio da sequência de onomatopeias no contorno dado ao objeto.



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

7198

Disponível em: <http://www.lpm-blog.com.br/?p=17242>

Na tirinha acima, a onomatopeia “POF” sugere colisão, pancada. Nesse momento, como tal está representada, assume posição de destaque na cena narrativa, conforme já mencionado. Isso porque, nesse instante, ela se torna essencial à compreensão da narrativa, pois estabelece, nesse contexto, relação de sucessão temporal.

A partir dos exemplos anteriormente apresentados, é possível reconhecer a carga semântica e expressiva promovida pelas mais diversas formas de onomatopeias. Assim sendo, um estudo mais aprofundando nesse contexto verbivocovisual das onomatopeias, ainda pouco explorado, pode vir, sim, a contribuir no processo de ensino-aprendizagem e possibilitar progressos na leitura de tirinhas nas aulas de língua portuguesa. As tirinhas a seguir evidenciam mecanismos linguísticos e estilísticos inerentes ao gênero, bem como a expressividade representada pelos recursos onomatopeicos, conferindo à cena narrativa a produção de sentido.



Disponível em: <http://www.lpm-blog.com.br/?p=17242>



Disponível em: <http://www.lpm-blog.com.br/?p=17242>



Disponível em: <http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2016/04/tiras-n7401-calvin-haroldo-bill.html>



Fonte: CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. 9. ed. São Paulo, 2015.

De fato, as onomatopeias são muito significativas dentro do contexto dos gêneros observados e em outros gêneros textuais, como contos e poemas de autores consagrados, conforme evidenciado anteriormente. Percebe-se, portanto, que esse elemento linguístico, tão visível e vivenciado cotidianamente, seja por meio da oralidade, seja por escrito, revela-se um objeto de grande potencial na sala de aula, fornecendo meios para o trabalho com a oralidade, o verbal e o visual.

Nesse sentido, a onomatopeia será estudada, desvendando não só seu potencial linguístico, como também suas essências sonora e visual, as quais transmitem um cenário imagético revelador de significação.

1.3.4 Valores expressivos da letra

Relacionados à onomatopeia estão os recursos ligados à forma como as palavras são escritas na tirinha e o tipo de letra utilizada. “A letra de forma tradicional – escrita de maneira linear, sem negrito, geralmente na cor preta – é a mais utilizada nos quadrinhos”, segundo

Ramos (2014, p. 56). “Ela indica uma expressividade ‘neutra’, uma espécie de grau zero, do qual outras irão derivar”. (RAMOS, 2014, p. 56). Assim como ocorre com o contorno dos balões, as letras podem adquirir recursos com negrito, itálico, diminuição, o aumento, ou prolongamento delas, mudança de cor, formatos, dentre outros. Sendo assim, a letra passa a assumir sentidos, variando de acordo com o contexto da história. (RAMOS, 2014, p. 57). Desse modo, mudam-se os sentidos, variando os significados.

Nesse contexto de informalidade, em que se inserem as tirinhas e HQs, as letras assumem um papel de destaque, pois sua representação por meio da entonação dada enaltece o discurso. Nos exemplos a seguir, o negrito pode sugerir tom de voz mais alto.

Exemplo:



Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/2016/06/1778720-edicao-reune-tiras-de-hagar-o-horrivel-publicadas-nos-anos-70.shtml>

Exemplo:



Disponível em: <http://www.lpm-blog.com.br/?p=17242>

Como lembra Eguti (2001), a tonalidade mais forte serve também para dar ênfase a determinado termo ou expressão, não necessariamente indicando volume de voz elevado, como observado neste exemplo que segue.

Exemplo:



Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26767>

De acordo com Ramos (2014, p. 58), “o mesmo efeito pode ser obtido por meio da mudança de cor na escrita da palavra”, como podemos perceber no exemplo a seguir.



Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/aguaboaprabeber/>

Com o olhar para o código não verbal das tirinhas, temos a imagem, o espaço, as cores que, trabalhados em conjunto, constituem a mensagem. Com base nesses aspectos, Dionísio (2006, p. 141) ressalta que as “[...] imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”. Nesse momento, fica evidente que esses aspectos contribuem não só por chamar mais a atenção dos leitores como também por facilitar a compreensão e a visualização do cenário pelos leitores. Borges (2001) considera que, os símbolos permitem uma inovação constante nos meios de expressão gráfica, ampliando a dimensão estética e informativa dos quadrinhos, ou seja, a carga expressiva e comunicativa do texto.

A partir dessa reflexão, na linguagem visual, são vários os recursos gráficos utilizados, sobretudo para a progressão da narrativa. Um desses recursos é a linha demarcatória dos

quadrinhos, a qual tem a função de marcar a área da narrativa e também indicar o momento em que ela se passa. O tipo de contorno utilizado depende do que se quer representar. Geralmente, a reta é a forma mais utilizada; mas existem outros, como contornos ondulados, ou tracejados, que podem representar, por exemplo, uma ação ocorrida no passado. A ondulação também pode ser utilizada para representar aquilo que se passa na mente dos personagens, como um sonho ou algo imaginado.

Outro recurso gráfico utilizado dentro da linguagem visual é o personagem ou personagens, por meio dos quais a ação da narrativa é conduzida. Em relação a eles, é importante destacar a função das expressões faciais e corporais, pois, por meio delas, é que se verificam seus estados e sentimentos.

Ainda em relação aos personagens, cumpre destacar outras informações visuais que os compõem, como a roupa, o cabelo, os detalhes e o formato do rosto, o tamanho do corpo etc. Tudo isso é importante para o processo de criação das tirinhas e, conseqüentemente, fundamentais para que esses textos sejam lidos e compreendidos. Há ainda os elementos externos ao rosto dos personagens. Tais elementos são importantes para a transmissão do estado emocional destes. Esses sinais gráficos podem representar desespero, cansaço e outros.

E, diante de tais valores expressivos que as HQs podem nos oferecer, em que palavras admitem interpretações alternativas, percebe-se, portanto, que, contextualmente, os significados são estabelecidos na cena enunciativa. Em razão disso é que, a partir da leitura conjunta de todos esses elementos aí mencionados, nos tornamos capazes de precisar os significados no contexto das tirinhas e HQs. Tendo em vista a importância desses itens, salientamos que eles serão aprofundados, uma vez que a proposta do trabalho envolve a onomatopeia e, conseqüentemente, a forma das letras e os tipos de balões.

Quanto ao tema, a falta de uma abordagem cultural nos gêneros tirinha e história em quadrinhos nos manuais didáticos, questionamentos já mencionados neste trabalho, debruçamo-nos a observar a partir do contexto social do aluno o que lhe era mais presente e representativo culturalmente. Partindo desta inquietação, já com um olhar de pesquisadora, embora ainda muito tímido, fomos observar nas representações artísticas e culturais em nosso país, mais particularmente em nosso estado, algo que fosse mais popular e tradicional, cuja essência festiva e familiar envolvesse a população de todas as idades. Com esse olhar, e dentre as principais comemorações festivas de nossa cidade, as festas juninas, sem dúvida, contemplam todos esses requisitos no contexto social dos alunos.

1.4 Em busca de um tema: origem das festas juninas

Nesse tópico tentaremos traçar um panorama histórico da origem das festas juninas. Para isso, consultamos estudos desenvolvidos por autores que se interessam pela temática e buscam nossas raízes culturais. Nessa perspectiva, Lúcia Helena Vitalli Rangel (2008), antropóloga e pesquisadora, realizou uma pesquisa pioneira sobre o tema em questão. Em sua pesquisa, ela aponta que a tradição desses festejos evidenciam as crenças e costumes da sociedade, além de expressar a arte e a capacidade cognitiva do povo de descrever, por meio da música, da dança, das brincadeiras e improvisos, toda a sua cultura, constituindo-se assim em um símbolo de relevante contribuição social.

Dentro dessa temática, a autora investigou questões de origem da tradição, bem como sua transformação na história europeia e suas redefinições no contexto brasileiro. Sobre esta questão, Santos (1994, p. 31), historiador e sociólogo, afirma que “as identidades culturais, hoje em dia, não são assim tão rígidas ou imutáveis; são resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação”. Nesse sentido, estão sempre sofrendo alguma alteração, conforme agregamos ou perdemos referências. Logo, nossa identidade cultural é passível de mudança, conforme as influências externas.

As festas juninas com o formato que temos hoje, conforme apontam os estudos apresentados pela autora, tiveram inspiração nas festas dos santos populares em Portugal, principalmente São João. A festividade seria, portanto, uma homenagem a São João, sendo chamada, a princípio, de “São Joanina”.

Essa festividade foi trazida para o Brasil pelos portugueses ainda durante o período de colonização, quando o território brasileiro era apenas uma colônia do império português e por ele era administrado, sendo rapidamente incorporada aos costumes dos indígenas e afro-brasileiros que, na época, eram condenados ao trabalho escravo e aliciados com o intuito de viabilizar interesses econômicos puramente europeus.

Quando os portugueses iniciaram o empreendimento colonial no Brasil, a partir de 1500, as festas de São João eram o centro das comemorações de junho. Alguns cronistas contam que os jesuítas acendiam fogueiras e tochas em junho, provocando grande atração sobre os indígenas. [...] no Brasil essa época [...] coincidia com a realização dos rituais mais importantes para os povos que aqui viviam referentes à preparação dos novos plantios e às colheitas (RANGEL, 2008, p. 21).

O pesquisador Luís da Câmara Cascudo (1969) também esclarece alguns pontos sobre a temática. Em seus estudos, o autor acrescenta que as festas juninas brasileiras, tais quais vivenciamos, foram recriações de outras festividades europeias, mais especificamente portuguesas, como ressalta Rangel (2008). Tinham em sua essência um caráter familiar e/ou eventualmente comunitário e eram envoltas de uma atmosfera ritualística permeada por aspectos religiosos. A festa que conhecemos hoje sofreu um processo de hibridização a partir de elementos da cultura popular que foram reinventados e redesenhados no espaço urbano.

Ainda de acordo com Câmara Cascudo (1972), citando um depoimento do padre Fernão Cardim, em 1583, o São João já era a festividade mais popular, entre as introduzidas pelos portugueses em Pindorama. E testemunhas do século XVII informam a grande popularidade dessa festa naquela época. Cascudo, estudioso de nossa cultura, confirma que as cerimônias e credences que acompanhavam as festas de antigamente eram reminiscências de rituais muito antigos.

Logo, os costumes da Festa Junina, com resquícios europeus, foram disseminados em todo o país e trazidos pelos migrantes de outras partes do Brasil que seguiam para regiões de seringais em busca de trabalho. Assim, a Festa Junina chegou à região Norte do país, fundindo-se aos hábitos da cultura local.

Com o passar do tempo, o significado e o nome original da festa, a princípio conhecida por Festa Joanina, foram descaracterizados, pois ela “[...] passou oficialmente a ser comemorada no mês de junho, mês em que se comemora a colheita do milho no Brasil; quando os rios estão baixos e o solo pronto para enfrentar o plantio” (RANGEL, 2008, p. 21). Daí o nome Festa Junina.

Dessa forma, compreende-se que, apesar da influência externa, as raízes culturais brasileiras foram preservadas de alguma forma por meio da Festa Junina e focaram mais numa característica regional do país, associando o santo aos aspectos de cada região.

Como o território brasileiro é bastante extenso, com o passar do tempo, as comemorações portuguesas foram agregando variações regionais, apesar de conservarem um núcleo religioso comum de louvor aos santos do mês de junho. Vários novos elementos foram incluídos nas comemorações ao longo dos anos. No entanto, as Festas Juninas continuam sendo as guardiãs da tradição secular de dançar ao redor do fogo.

Hoje os festejos juninos têm cor local. De acordo com a região do país, variam os tipos de dança, indumentária e comidas, e cada comunidade homenageia seus santos preferidos e

padroeiros, com destaque para os santos juninos. São festas de arraial que começam no décimo dia depois das novenas, nas quais estão presentes as fogueiras, o foguetório, o mastro, banhos, muita comida e folia (RANGEL, 2008, p. 25). Estes símbolos culturais que fazem parte do cenário da Festa Junina referem-se não apenas à tradição da festa, mas também à cultura regional. Dessa forma, em seu cenário festivo, encontra-se uma série de componentes da cultura brasileira sob forma de simulações, como o arraial e o casamento matuto, as quais se entrelaçam tanto ao universo simbólico do modo de vida rural quanto ao modo de vida urbano.

Mais especificamente na região Nordeste, dentro da diversidade dos festejos culturais existentes, o São João é uma das festas que ganha destaque devido aos seus usos e significados de uma tradição. No estado de Sergipe, os festejos juninos são considerados fatores exponenciais, sendo poetizados em músicas regionais, a exemplo de “Sergipe é o país do forró” – música do cantor sergipano Pedro Rogério Cardoso Barbosa, a qual é, por várias vezes, veiculada na mídia local.

De fato, as festas juninas conquistaram o gosto da sociedade brasileira, em particular as famílias sergipanas. Muito embora tenham raízes europeias e inicialmente tenham sido caracterizadas como cristãs, os festejos juninos, aqui em Sergipe, ocupam um lugar privilegiado no plano cultural e artístico, não só no município de Aracaju, como em todo o estado.

2 FORMANDO LEITORES COM TIRINHA E HISTÓRIA EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA

2.1 Metodologia e proposta de intervenção pedagógica: os passos da pesquisa

A proposta de intervenção que consta deste trabalho foi construída a partir de algumas dificuldades enfrentadas pela maioria dos alunos do 6º ano durante as aulas de leitura dos gêneros tirinha e história em quadrinhos. Essas dificuldades estão associadas à leitura verbo-visual inerente aos gêneros textuais em tela, em que a palavra e a imagem encontram-se presentes.

Nesse sentido, o distanciamento do trabalho com a leitura do texto visual, decorrente de práticas prioritárias da escrita em detrimento da leitura da imagem (COSTELLA, 2002), possibilitou este fato como um importante aspecto a ser estudado, requerendo uma ação pedagógica específica a fim de tentar minimizar a problemática observada.

Embora tenhamos essa constatação diante da dificuldade na leitura do texto verbo-visual, não dispensamos a realização de um diagnóstico escrito, realizado por meio da aplicação de dois questionários que foram respondidos pelos discentes da referida turma, antes da aplicação dos módulos de atividades.

2.1.1 Teste diagnóstico

O trabalho foi desenvolvido em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, com alunos com faixa etária entre 11 e 14 anos, no Colégio Estadual Prof. Paulo Freire, localizado no município de Aracaju/SE. A turma é composta por 30 alunos, mas somente 28 alunos estavam presentes e realizaram o teste.

As questões da atividade diagnóstica foram elaboradas envolvendo, necessariamente, a leitura verbal-visual a partir de aspectos composicionais do gênero, contextualização e inferências na construção de sentido, tendo sido contempladas duas tirinhas, uma de Maurício de Souza e outra de Fernando Gonsales.

Apresentamos, a seguir, o teste realizado com a turma do 6ª ano com o intuito de obter conhecimento do nível de leitura dos alunos.

1. Leia as tirinhas e responda às questões propostas.

Texto 01



1. O que representa “ZUPT” escrito fora do balão?
2. Como esse “ZUPT” poderia ser reproduzido oralmente?
3. No primeiro quadrinho, o que a cena sugere?
4. O que o Cebolinha planejou deu certo?
5. O que você entendeu após a leitura do texto?

Texto 02



(Disponível em: www2.uol.com.br/niquel. Acesso em: 25/5/2010.)

1. O que representa a palavra “DZZZZZZ”, escrita dentro do segundo balão?
2. Como esse “DZZZZZZ” poderia ser reproduzido oralmente?
3. O que acontece no primeiro quadrinho?
4. O que representa esse “CH CHH CHH CH” fora do balão?
5. Como esse “CH CHH CHH CH” poderia ser reproduzido oralmente?
6. O que acontece no segundo quadrinho?
7. Por que, no segundo quadrinho, o personagem diz ter medo?
8. O que você entendeu após a leitura do texto?

A partir do teste, conforme apresentado no Anexo A deste relatório, foi possível obter parâmetros, por meio dos dados obtidos. As questões visaram à obtenção de informações relacionadas às práticas de leitura, de modo geral, por parte dos alunos, bem como ao conhecimento deles quanto à estrutura composicional do gênero em estudo, ou seja, os gêneros tirinha e HQs. Após a conclusão do instrumento de coleta, os testes foram analisados, quantitativa e qualitativamente, e foi elaborado o diagnóstico inicial.

Os dados analisados foram obtidos também por meio da observação participante, uma vez que sua concretização pressupõe a interação entre o pesquisador (professor) e os membros pesquisados (alunos).

Os resultados revelam, ainda, que boa parte desses alunos que participaram do teste apresentam algumas dificuldades na articulação das linguagens verbal e não verbal, principalmente em relação aos formatos dados às onomatopeias, o que compromete a compreensão.

Inicialmente foi feita a leitura dos textos com os alunos, de modo que eles pudessem perceber a sonorização expressa pelas onomatopeias, observando algumas possibilidades de sons. As demais questões foram subjetivas, a fim de que pudessem proporcionar mais liberdade na formulação das respostas.

Alinhada a essa necessidade, a pesquisa é de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para procedimentos práticos a soluções de problemas específicos e de abordagem qualitativa com viés interpretativista e intervencionista. Isso porque, segundo Prondanov (2003, p. 70), “o pesquisador mantém contato direto com o objeto em questão [...]”, uma vez que esse tipo de abordagem metodológica possibilita não apenas um entendimento da realidade que está sendo objeto de investigação, mas também a descoberta e interpretação dos fatos que estão inseridos nessa realidade, já que esse pesquisador tem o objetivo de gerar conhecimento para aplicação prática, direcionado a tentar amenizar a problemática do ensino de leitura sob o enfoque nos gêneros tirinha e HQs.

2.2 Escolha do tema

Diante dessa proposta, fez-se necessária a escolha de uma temática a ser explorada e um aspecto linguístico a ser trabalhado durante o processo de leitura em sala de aula. E, para justificar a escolha do objeto em questão, traçamos alguns critérios. Reforçando esse pensamento, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* esclarecem que “critérios claramente

definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente [...] quanto permitem aos alunos centrar sua atenção nos aspectos focalizados [...]” (BRASIL, 1997, p. 94).

Mas por que abordar essa temática e não outra? Por que trabalhar esses gêneros textuais, especificamente, e não outros? Para responder a essas perguntas, tomaremos como base alguns critérios como justificativa da seleção dos textos sob o ponto de vista temático, composicional e estilístico. De acordo com Bakhtin ([1981]1992, p. 290), precursor da pesquisa sobre gênero, toda a esfera comunicativa se apoia em algum gênero textual, seja ele oral ou escrito. Segundo esse autor:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, [1981]1992, p. 290).

Nesse sentido, percebemos a multiplicidade e essencialidade dos gêneros no processo comunicativo. Em se tratando do tema, a temática junina foi contemplada por se tratar de uma representação artística a qual podemos explorar, haja vista seu caráter cultural, bem como o fato de não haver muitos trabalhos com o tema em sala de aula.

Culturalmente, as festas juninas são vivenciadas por grande parte da população brasileira. Os festejos no mês de junho são representativos e assumem características típicas das regiões do país, e Sergipe é um dos estados que se manifesta de forma bastante representativa nesse aspecto.

Incorporada pela Igreja Católica, a festa junina chegou ao Brasil por intermédio dos padres jesuítas durante o processo de colonização no século XVI, segundo o antropólogo Ricardo Lima e os professores de Cultura e História das Religiões da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Casci Frade e Edgar Leite. Em razão dessa representatividade cultural, artística e histórica dos festejos juninos em nosso país, é de suma importância que nossos alunos tenham o contato com a história dessa festa, no sentido de compreender os aspectos constitutivos dessa celebração, bem como sua origem. Portanto, com o intuito de promover a valorização cultural, encontramos nas tirinhas e nas histórias em quadrinhos a possibilidade de vivenciar e conhecer verbo-visualmente alguns elementos das festas juninas

em sala de aula, de forma criativa e prazerosa. Dessa maneira, utilizamos uma abordagem comunicativa motivadora, dinâmica, acessível, informativa, lúdica, comprovando que a competência comunicativa vai muito além do conhecimento linguístico do aluno, ou seja, abarca o conhecimento sociocultural, o que reflete o caráter utilitário da tirinha e história em quadrinhos.

Com relação ao aspecto composicional, percebe-se que ambos os gêneros textuais são muito presentes nos livros didáticos e têm, quando trabalhados de forma ideal, grande oportunidade de o aluno perceber as diversas formas de linguagem existentes, graças a seu caráter conciso. Essa linguagem, por sua vez, atrelada aos aspectos formais, seja na configuração dos balões, no formato e tamanho das letras, nas cores, na distribuição dos quadrinhos, enfim, tudo está intimamente relacionado para o processo de leitura.

É por essas razões que o trabalho com tais gêneros textuais pode vir a contribuir para a ampliação das possibilidades de leitura, dentro e fora da sala de aula, tal a sua riqueza organizacional. Indissolivelmente ligado a ele, está o estilo do gênero do discurso, caracterizado pela escolha de recursos linguísticos (fraseológicos, gramaticais e lexicais), os quais são utilizados de forma dialogada, bem próximo da oralidade, o que facilita a compreensão.

Assim sendo, podemos destacar, ainda, a onomatopeia, também pouco explorada no processo de construção de sentido dos gêneros tirinha e história em quadrinhos em sala de aula. Como aspecto linguístico a ser trabalhado, a onomatopeia fornece ao leitor uma gama de possibilidade expressiva que, de certa forma, enriquece a narrativa. Embora não sejam específicas dos gêneros mencionados, elas estão bastante presentes e produzem sonoridade e visualidade durante a leitura.

Além desses aspectos acima, entendemos que trabalhar a temática das festas juninas atrelada aos gêneros tirinha e história em quadrinhos pode despertar no aluno a sensibilidade para a riqueza da cultura popular em nossa região, como também compreender a dinamicidade da língua nas mais variadas possibilidades de linguagens.

2.3 Estrutura da proposta de intervenção

O produto final apresentado é um caderno pedagógico onde consta o desenvolvimento da sequência didática trabalhada em sala de aula, assim como os resultados alcançados e as

dificuldades superadas. O caderno pedagógico será voltado para a leitura verbo-visual de tirinha e história em quadrinhos. Dentre as possibilidades didático-pedagógicas existentes, a construção de uma sequência didática fez-se necessária, visto que visa ao aperfeiçoamento das práticas de leitura e está centrada, principalmente, na aquisição de procedimentos e de práticas de leitura e compreensão. Convém ressaltar que é por meio da sequência didática que o professor pode trabalhar com os alunos de maneira organizada e sistemática.

A decisão em confeccionar um caderno pedagógico contendo atividades para explorar os gêneros escolhidos encontra justificativa em dificuldades percebidas pela maioria dos alunos nas atividades de leitura em sala de aula, especificamente a leitura verbo-visual. A partir de então, optamos pelo trabalho com a tirinha e história em quadrinhos por se tratarem de gêneros narrativos curtos, de linguagem acessível, por conter a linguagem verbal e visual, sendo gêneros textuais compostos por elementos que apresentam diversas formas de expressividade em um pequeno espaço narrativo. É por essas razões que trabalhar a leitura desses gêneros poderá desenvolver habilidades nos alunos de lerem outros textos que contemplam, também, as linguagens verbal e visual.

Dessa forma, os alunos passaram a conhecer melhor as relações verbo-visuais em termos de leitura e trabalharam nesses textos não só com a linguagem verbal, mas também com a linguagem visual, e exploraram tanto os diversos recursos visuais como sonoros provenientes desses gêneros.

A sequência didática foi estruturada a partir da sequência proposta por Dolz e Shneuwly (2004, p. 84), que a definem como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”, possibilitando, ainda, “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; SHNEUWLY, 2004, p. 84).

Para tanto, essa sequência está inserida em módulos de atividades dentro do Caderno Pedagógico. Nesses módulos foram trabalhados os conhecimentos inerentes à leitura verbo-visual dos gêneros, aspectos estruturais, bem como a temática das festas juninas para posterior demonstração do ensino-aprendizagem por meio de uma produção textual. O quadro síntese com a sequência didática e as etapas desenvolvidas serão apresentados no próximo capítulo, já seguidos das análises dos resultados.

2.4 A escola

A Escola Estadual Prof. Paulo Freire está localizada na Travessa Luiz Moura s/nº, bairro Industrial no município de Aracaju/SE, zona norte da capital. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com um total de 1034 alunos matriculados, dos quais 594 cursam o Ensino Fundamental II e 440 cursam o ensino médio.

A equipe gestora é composta de dois coordenadores, um diretor e uma secretária. Os demais funcionários atendem aos principais serviços, como merenda, limpeza e vigilância. O espaço físico da escola é composto de 20 salas de aula, sala de direção, coordenação, secretaria, sala de professores, banheiros, laboratório de informática, de química, biblioteca, uma quadra poliesportiva, cantina e um pátio que comporta o total de alunos e garante segurança. As salas de aula são amplas e arejadas, cada uma delas com três ventiladores. Assim como muitas escolas estaduais no município, a estrutura física da C.E. Prof. Paulo Freire necessita de alguns cuidados, tais como pintura do prédio, portas, reparos nas instalações elétricas, iluminação, bem como manutenção de equipamentos que, juntos, possibilitam o bom andamento da rotina no ambiente escolar.

Além das atividades em sala de aula, durante o ano letivo são desenvolvidos projetos pedagógicos voltados para o coletivo. Durante a vivência do projeto, o aluno busca informações, leituras, conversações, formulação de hipóteses, ampliando os seus conhecimentos, o senso crítico e a autonomia. Tudo isso desenvolve competências favoráveis à sua vida em sociedade. Para tanto, é indispensável a ação de toda a comunidade escolar, pois envolve gestores, professores, alunos, pais e a comunidade onde a escola está inserida. Essa integração da unidade escolar com a comunidade local é importante para a valorização da escola, como também de seus educandos e educadores, promovendo cada vez mais ações diversificadas.

2.5 O perfil da turma

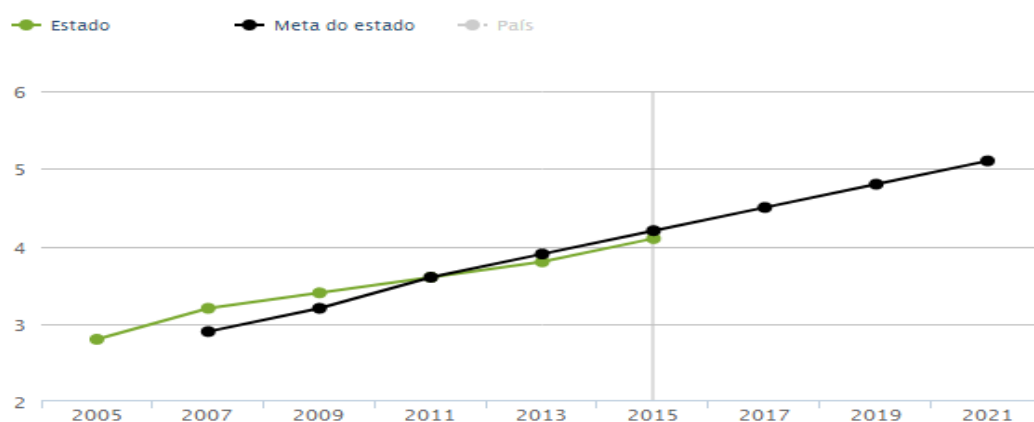
Para a realização da pesquisa foi escolhida uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, especificamente a turma A, composta de 30 alunos entre 11 e 14 anos de idade, 40% dos quais residem no município de Nossa Senhora do Socorro/SE, sendo os demais residentes em bairros próximos à escola, e todos são oriundos da rede pública de ensino.

Assim como acontece em outras escolas da Rede Estadual de Ensino, a maioria do alunado é proveniente de famílias de baixa renda, as quais fazem parte de projetos sociais do governo, como o Bolsa Família. Além da participação nesses projetos, também utilizam o transporte escolar fornecido pelo Estado para frequentar a escola. A maioria dos educandos são filhos de pais que não concluíram a Educação Básica, e outros que nem mesmo tiveram oportunidade de iniciá-la.

A inquietação em relação ao nível de leitura que os alunos demonstraram surgiu durante as aulas de leitura e compreensão de gêneros textuais variados. Precisamente em relação ao gênero tirinha, observamos certa dificuldade por parte dos alunos em realizar atividades de compreensão. Em razão disso, percebemos a necessidade de desenvolver um trabalho mais específico e direcionado à leitura e compreensão dos gêneros tirinha e HQs com essa turma, visto que o *Referencial Curricular do Estado de Sergipe* (SEED, 2015) traz a linguagem verbal e não verbal presentes em ambos os gêneros como proposta de trabalhado no 6º ano.

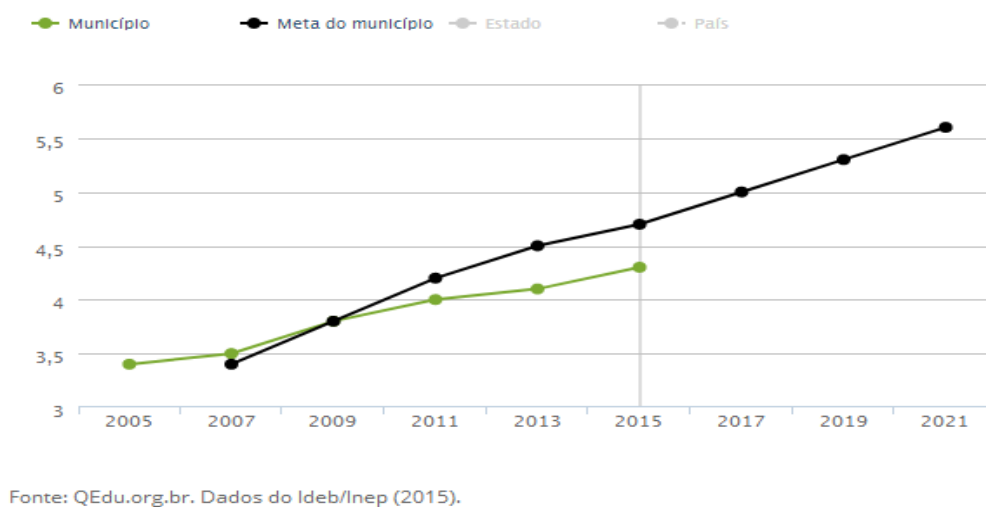
Essa realidade que vivenciamos hoje em sala de aula perpassa todo o ensino fundamental I e avança séries adiante, pois é o que revela o baixo índice de rendimento da Provinha Brasil em 2015, a qual avalia a qualidade do ensino, mais precisamente as habilidades de leitura e compreensão de texto no âmbito da língua portuguesa. Nos gráficos do IDEB a seguir podemos observar a meta estabelecida para estado e município no ano de 2017:

Gráfico



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Gráfico



Essa meta a ser alcançada pelo estado e município revela que são necessários um esforço e um empenho ainda maiores por parte de professores e alunos no que tange ao ensino e competência para uma leitura proficiente.

A escolha dessa turma do 6º ano do Ensino Fundamental deve-se ao fato de que os alunos já passaram pela fase da alfabetização, mas mesmo assim é possível notar que as suas práticas de leitura apresentam dificuldades, tendo em vista que ainda não adquiririam certas habilidades relativas a essa modalidade de aprendizagem da língua.

3 PERCURSO TRILHADO E OS RESULTADOS ALCANÇADOS

3.1 Descrição das etapas de intervenção pedagógica desenvolvida e análise dos resultados

Neste capítulo realizaremos a descrição das etapas de intervenção pedagógica e, logo em seguida a cada aula, procederemos à análise dos resultados.

Inicialmente, pensamos em uma proposta de aulas por meio de slides, a fim de torná-las mais dinâmicas, bem apresentadas, com maior fluidez na hora da explicação. No entanto, isso não foi possível porque a sala possui bastante luminosidade, e por essa razão optamos pela produção de cartazes, uma vez que o gênero a ser trabalhado é, necessariamente, visual.

Dessa forma, em todas as aulas foram utilizados cartazes como suporte pedagógico, sendo necessário, em alguns momentos, a reutilização de alguns deles para que pudéssemos retomar determinados conceitos. Neles foram colocadas imagens de variadas tirinhas e HQs em tamanhos ampliados.

A aplicação da sequência elaborada resultou em 10 aulas prazerosas desenvolvidas no período de 12/09/2018 a 20/09/2018. Acerca do ocorrido em cada uma delas, tentaremos relatá-lo a seguir, o mais fidedignamente possível, sendo traídas, certamente, pela própria incapacidade humana de reter toda a verdade que acontece em nosso redor e nos faz deter, observar e reter apenas frações da realidade a nossa volta. Como instrumento de registro dos fatos acontecidos em cada aula, decidimos fazer anotações, que nos exigiram muita atenção, mas foram bem proveitosas.

Nesse sentido, por mais cuidadoso que seja o pesquisador, não dá para perceber tudo; não dá para acompanhar, registrar, analisar e interpretar todos os gestos, olhares, conversas paralelas, suspiros, sussurros, ocorridos no tempo real ao nosso redor. E mesmo aqueles percebidos e registrados, certamente concentram em si muito mais do que aquilo que podemos captar, porque são gerados no universo que é, particularmente, cada ser humano. No final dos módulos das atividades foi aplicado um jogo como atividade complementar, o qual possibilitou a verificação da aprendizagem em termos parciais.

Portanto, tentaremos relatar a seguir a execução das etapas que compõem a sequência didática desenvolvida neste trabalho e procederemos à análise das informações e dos elementos coletados. A proposta apresentada foi promover um estudo detalhado dos gêneros tirinha e história em quadrinhos. Nesse sentido, as aulas foram distribuídas em um passo a passo da

estrutura dos gêneros, proporcionando maior aproximação desses elementos constitutivos inerentes ao processo de leitura e compreensão. Além disso, como proposta para a produção final da sequência didática, a temática junina foi o cenário criativo das produções textuais dos alunos, por se tratar de algo representativo da nossa cultural local, a qual se revela bastante presente no nosso cotidiano social.

Quanto à análise dos resultados, apresentaremos os dados obtidos a partir da testagem da nossa sequência didática. Como o foco deste trabalho é leitura e uma posterior produção do gênero, alguns aspectos, como erros ortográficos, foram desconsiderados na tabulação, levando-se em conta apenas critérios como compreensão da proposta, respeito ao tema, coerência das ideias, utilização dos elementos constitutivos do gênero (variações no formato de balões, variações nos tipos de falas dos personagens e a criatividade na construção das onomatopeias).

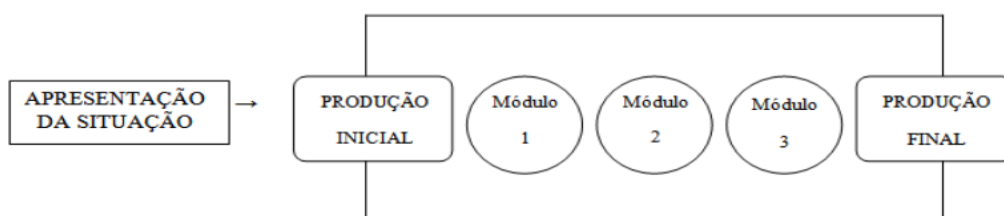
O produto final apresentado, juntamente com este relatório, como já afirmamos, é um Caderno Pedagógico, onde consta o desenvolvimento da sequência didática trabalhada em sala de aula, e um jogo, que associa elementos verbo-visuais inerentes aos gêneros estudados com a competitividade. Sendo assim, tanto a produção dos módulos de atividades quanto o jogo levaram em consideração a faixa etária dos alunos e os elementos predominantes no gênero textual. Logo, determinamos os aspectos explorados. São eles:

I Aspectos composicionais do gênero: estrutura verbal e não verbal (contorno e formato dos balões; tamanho e formato das letras);

II Oralidade (onomatopeias);

III Temática das festas juninas.

A sequência didática segue uma adaptação do esquema apresentado por Dolz e Schneuwly (2004).



Esquema de sequência didática

A sequência elaborada está estruturada em torno desses elementos, porém, associada com atividades didáticas que envolvem recortes, colagens e produções de cartazes que exploram as linguagens verbal e visual, simultaneamente. Nessa perspectiva, nossa proposta, de certo modo, ultrapassa algumas práticas cotidianas baseadas em leituras de textos verbais, uma vez que se torna mais dinâmica e prazerosa e aproxima o aluno da sua própria língua, de forma descontraída. Abaixo apresentamos um quadro síntese da Sequência didática proposta.

Quadro 1 – Síntese dos módulos da Sequência Didática

ETAPAS	RESUMO DAS ATIVIDADES	Nº DE AULAS
Apresentação inicial - Contato com gêneros; - Leitura; - Conversa informal para acionar conhecimentos prévios dos alunos.	- Contextualização da pesquisa: apresentação dos gêneros por meio de exposição de cartazes e/ou <i>Banner</i> sobre tirinha e HQs; - Exposição de revistinhas de história em quadrinhos para leitura; - Diálogo informal para acionar os conhecimentos prévios a respeito dos gêneros, bem como o repertório de tirinhas e HQs lidas por eles e suas preferências.	(20min)
Produção inicial (Teste de entrada) - Leitura e compreensão de texto.	- Realização de atividades por escrito contendo questões relacionadas aos gêneros a serem trabalhados.	(30min)
Modulo 1 – Tipos de HQs - Conhecendo as tipologias de tirinha e HQs; - Quebra-cabeça: montando o texto verbo-visual.	- Exposição à turma dos tipos de HQs, por meio de cartazes ou “ <i>Banner</i> ”, explicando as características uma a uma; - Realização de atividade de colagem (quebra-cabeça).	(1 aula)
Modulo 2 – Tipos de falas - Leitura silenciosa; - Leitura em voz alta dos textos para a turma; - Produção de cartazes.	- Apresentar aos alunos as várias possibilidades de representação das falas dos personagens nas HQs; - Chamar a atenção para o fato de que a escrita das falas nos dizem muito, pois os recursos como negrito, itálico, aumento do tamanho das letras, ou prolongamento delas, mudança de cor, formatos, dentre outros, nos revelam uma série de ações e reações dos personagens; - Finalização com a confecção de cartazes a partir de recortes de tirinhas e HQs que apresentam variações nas falas dos personagens (mudança no formato ou tamanho da letra).	(2 aulas)

Módulo 3 – Tipos de balões - Conhecendo as tipologias de balões; - Leitura; - Roda de conversa.	- Exposição das tipologias de balões por meio de alguns painéis distribuídos pela sala para que os alunos possam perceber as diferenças nos formatos e as características expressivas em cada um deles; - Explicar um a um, destacando sua estrutura e alguns aspectos da imagem que contribuem para sua significação; - Realização de atividade relacionada aos tipos de balões; - Socialização da atividade com os colegas para emissão de opiniões.	(1 aula)
Módulo 4 – Oralidade: onomatopeias - Roda de conversa; - Trabalho com a oralidade: identificação e produção de onomatopeias;	- Conversa com a turma a respeito da oralidade nos quadrinhos; - Aula expositiva por meio de cartazes para explicar que as onomatopeias são efeitos que expressam sons/ruídos dentro do contexto das tirinhas e HQs; - Exemplificar para os educandos, por meio da leitura em voz alta dos cartazes expostos, que as onomatopeias podem representar variados sons; - Atividade de produção do texto visual.	(1 aula)
Produção final – A temática junina no contexto das HQs - Leitura do texto: “História das Festas Juninas”; - Roda de conversa; - Produção de texto verbo-visual.	- Leitura da “História das Festas Juninas”; - Conversa com a turma para saber o que acharam da história. - Produção individual de história em quadrinhos com a temática junina, utilizando os aspectos estruturais dos gêneros estudados.	(2 aulas)
Teste de Saída - Leitura e compreensão de texto.	- Atividade escrita contendo questões relacionadas aos gêneros trabalhados.	(1 aula)
Jogo - Momento interativo e de competição.	- Proposta lúdica: “De quadrinho em quadrinho: Quem sou eu?”.	(1 aula)

Além das atividades previstas, contamos com uma proposta lúdica a fim de promover troca de experiências dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, para que assim eles pudessem perceber que o trabalho com a linguagem é algo prazeroso e que podemos nos apropriar dela de forma descontraída. Para maiores esclarecimentos acerca do conceito de jogo, buscou-se o conhecimento de Huizinga (2014, p. 33), que assim o define:

[...] jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’. [grifos do autor].

É nesse ambiente de sensações que o jogo se revela, nos conduz, nos contagia por meio do lúdico, promovendo descobertas e vivências prazerosas. É por estas razões que o jogo, dentro do contexto de uma prática pedagógica, faz-se presente, pois funciona como um intervalo em nossa vida (HUIZINGA, 2014). E nesse momento “[...] ele se torna um acompanhamento, um complemento [...], uma parte integrante da vida em geral”. (HUIZINGA, 2014, p. 12). Ainda corroborando a importância do jogo nas práticas pedagógicas, Alberto Roiphe Bruno, em seu artigo intitulado “O jogo na aula de literatura” (BRUNO, 2017, p. 11), assim esclarece:

[...] quando se concebe a possibilidade de professores e alunos partilharem conhecimentos em sala por meio de um jogo, surge a oportunidade de experimentação de conteúdo de uma maneira que os integra no espaço e no tempo da aula de forma organizada.

Desse modo, o jogo promove mais interação entre professor, conteúdo e alunos na busca de um conhecimento compartilhado de expectativas. Isso porque o jogo torna-se “[...] ‘o caminho por meio do qual’ os grupos permitem-se buscar o conhecimento com entusiasmo” (BRUNO, 2017 p. 12).

Portanto, o objetivo do jogo é possibilitar ao aluno o reconhecimento das características distintivas do gênero trabalhado, bem como a obtenção do êxito na atividade de leitura, partindo das múltiplas características expressivas no diálogo verbo-visual presentes nas onomatopeias no contexto das tirinhas e HQs, as quais contribuem para a produção de sentidos da narrativa.

Após toda a realização dos módulos de atividades, chega a vez de pôr em prática alguns conhecimentos adquiridos na sequência proposta. Para a realização do jogo será necessário seguir alguns critérios formais. A proposta aqui apresentada segue os pressupostos

desenvolvidos no texto “O jogo na aula de literatura”, de autoria de Alberto Roiphe Bruno (2017), o qual evidencia os critérios necessários para a construção de um jogo envolvendo o processo de ensino-aprendizagem.

3.1.1 Sequência didática

Apresentação inicial

Essa etapa nos permitiu avaliar as capacidades já adquiridas e ajustá-las às atividades previstas na sequência didática às possibilidades e dificuldades reais da turma, além da percepção do professor quanto às necessidades dos alunos e das habilidades que ainda precisam dominar em relação ao gênero tirinha e HQs. Essa fase fornece aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o trabalho a ser realizado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado (DOLZ et al., 2004).

Nessa primeira aula, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a participação ativa durante todas as etapas da sequência didática, foi realizada uma conversa informal para apresentação desta. Explicamos que era um trabalho vinculado ao Mestrado Profissional em Letras, do qual sou mestranda pela Universidade Federal de Sergipe. Informamos para a turma que iríamos trabalhar com os gêneros tirinha e HQs, com temas variados (festa junina, folclore, férias de verão etc.); contudo, iríamos explorar a temática da festa junina em uma posterior produção textual. E como justificativa para escolha do gênero textual, apresentamos-lhes o *Referencial Curricular de Sergipe* (SEED, 2015), que traz a tirinha e HQs como gêneros a serem trabalhados no 6º ano, além da temática da festa junina como algo representativo em nossa sociedade.

Posteriormente a isso, antes de iniciar a segunda etapa da nossa aula, explicamos à turma que faríamos uma exposição, em sala de aula, de revistinhas em quadrinhos e de algumas tirinhas da Turma da Mônica, Menino Maluquinho, Zé Carioca, Os trapalhões, entre outras. Em seguida, a sala foi organizada com as carteiras formando um semicírculo. No centro da sala foram colocadas quatro carteiras como suporte para a exposição das revistinhas em quadrinhos.

Exposição das HQs



Fonte: arquivo próprio

Além da distribuição das revistinhas no centro da sala, foram expostos alguns cartazes no quadro da sala contendo tirinhas de autores variados e diferentes diagramações.

Dispostos todos os exemplares e cartazes, os alunos foram convidados a manuseá-los. Eles aproximaram-se, começando a observá-los. Alguns estabelecendo um primeiro contato com o gênero; outros, já tinham lido algumas; poucos, porém, já haviam manuseado uma revista em quadrinhos. Isso ficou constatado durante uma conversa informal inicial com a turma. Durante o manuseio das revistinhas, pedimos aos alunos que folheassem, observando o título, os personagens, as falas, as cores e os temas abordados, principalmente, a fim de verificar as primeiras impressões que tiveram, especialmente em relação às imagens.

Alunos manuseando as HQs



Fonte: arquivo próprio

O objetivo desse momento foi proporcionar um contato inicial com os gêneros, caso ainda os alunos não o tivessem. Durante a exposição tivemos uma conversa informal, enquanto folheavam as revistas, a fim de verificar se eles tinham o hábito de leitura dessas gêneros e quais eram suas preferências para leitura de tirinhas e histórias em quadrinhos. Alguns responderam que liam sim e citaram Mônica, Magali, Cebolinha, Cascão; outros responderam que não gostavam de ler. Mas o que nos chamou a atenção foi a resposta de um aluno: “Nunca nem peguei numa dessa”. Diante da afirmação desse aluno, ficamos inquietos. Será que ele nunca leu ou nunca teve em suas mãos revistinha como estas? De certo modo, isso nos causou surpresa e nos levou a refletir se o que estava pretendendo fazer surtiria bons resultados.

Finalizada a exposição, pedimos que eles retornassem aos seus lugares e, ainda, em semicírculo, fizemos a apresentação dos cartazes, ressaltando que as histórias em quadrinhos também poderiam ser encontradas em um formato menor, mais sintetizada, conhecidas como tirinha.

Exposição dos cartazes



Fonte: arquivo próprio

Nesse momento, apresentamos a autoria de cada uma das tirinhas, mostrando algumas possibilidades quanto à forma de apresentação dos textos (em uma única tira, em dois andares, três andares, sentido vertical ou horizontal), pois, de acordo com Ramos (2017, p. 12): “O molde utilizado para a tira varia muito em razão do suporte e da mídia na qual ela for veiculada”. Atualmente as mídias virtuais oferecem outras possibilidades e, nesse caso, tem havido uma flexibilidade quanto ao formato (RAMOS, 2017).

Além desses aspectos, perguntamos se conheciam algum dos personagens que estavam expostos, os alunos responderam oralmente o nome de alguns; outros disseram que não conheciam nenhum deles.

Já em relação à temática abordada nas tirinhas, eles não tiveram dificuldade em apontá-las e citaram os temas conforme iríamos direcionando.

Análise dos resultados

Nessa aula inicial com a turma pudemos perceber o grau de aproximação dos alunos com a leitura dos quadrinhos. Quando fizemos a escolha do gênero para trabalhar com os alunos, imaginei que todos eles já tivessem lido várias tirinhas e HQs de diversos autores. Tínhamos a convicção de que estávamos adentrando um terreno fértil, porém, ainda, não muito explorado, devido às dificuldades percebidas nas aulas de leitura. No entanto, deparamo-nos com uma situação até então nunca vivenciada, a qual nos deixou um pouco tristes: saber que um aluno nunca havia nem sequer manuseado uma revistinha em quadrinhos e que não gostava de ler.

Esse é somente um exemplo de alunos com os quais nos deparamos no ambiente escolar que reflete essa realidade. Portanto, é preciso tentarmos reverter, ou pelo menos amenizar, esse quadro negativo no tocante à leitura, trazendo para a sala de aula novas metodologias que aproximem mais os alunos com práticas de leitoras. Em relação a isso, Solé (1998) enfatiza o quanto a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e o quanto à falta dessa aprendizagem nos coloca em desvantagem no meio social.

Esses são os caminhos trilhados que a leitura pode proporcionar em nossas vidas. Como bem postula essa autora, a não aquisição do hábito de ler, conseqüentemente, torna-se um obstáculo em nossa convivência social, limitando-nos a participação e o modo de agir em sociedade.

Posteriormente a essa apresentação inicial, foi aplicado um teste de entrada com a turma, a fim de diagnosticar o nível de leitura que esses alunos mantinham com os gêneros propostos.

Produção inicial (teste de entrada)

Nesse momento, após a exposição das revistinhas em quadrinhos e apresentação dos cartazes com as tirinhas, solicitamos que todos retornassem aos seus lugares e entregamos a cada um deles dois questionários. Explicamos à turma que o primeiro abordava questões de

preferência pessoal acerca de leitura, do conhecimento que já tinham dos gêneros e dos que estavam expostos. Já o segundo era constituído de questões relacionadas ao texto que constava na atividade. Embora os alunos estivessem próximos uns dos outros, orientamos-lhes que, ao responderem às questões, isso fosse realizado individualmente, mas que eles poderiam interagir.

Realização de atividade



Fonte: arquivo próprio

Durante a realização da atividade pudemos observar que grande parte da turma, em algumas questões, tinha dúvidas em determinados momentos e pedia, diversas vezes, nossa ajuda para respondê-las. Nesse momento, orientamos que realizassem a atividade como eles soubessem; caso contrário, poderiam deixar sem responder. Muitas dessas dúvidas recaíram sobre tipologia de balões e, principalmente, quanto à existência de ruído ou barulho nas histórias em quadrinhos. Enquanto estavam respondendo à atividade, alguns alunos mencionaram: O que é HQs? O que é isso, HQs? Em seguida, chamamos atenção de todos e falamos que se tratava da abreviação do nome história em quadrinhos. Depois desse fato, um outro aluno nos chamou até sua mesa e questionou quem tinha feito aquela atividade, pois, para ele, estava mal elaborada. prontamente questionamos o porquê, e ele nos respondeu que não tinha como dizer onde os sons estariam porque nos textos lidos não havia sons nem ruídos/barulhos. Ressaltou ainda que a atividade só poderia estar errada. Após seus questionamentos, esclarecemos que a atividade havia sido elaborada por nós mesmos e que, posteriormente, teríamos oportunidade para observar esses aspectos detalhadamente.

Diante de tantos questionamentos dos alunos, por insegurança ou medo de “errar” a resposta da atividade, chamamos atenção de todos no sentido de que realizassem as questões a partir do conhecimento que eles já tinham em relação às HQs, do manuseio das revistas expostas e dos cartazes com as tirinhas. Ressaltamos que, caso não soubessem responder, deixassem em branco que não haveria problema. Depois dessa conversa, os alunos se acalmaram e ficaram mais tranquilos para continuar a atividade.

Apesar de serem dois questionários e de surgirem algumas dúvidas, a turma não reclamou e continuou, bem motivada, a fazer o que propomos.

Análise dos resultados

Durante a realização do teste de entrada, os alunos se mostraram inseguros em responder a algumas questões. É notório, em sala de aula, ouvirmos alunos mencionarem que não gostam de ler. Esta afirmação demonstra que na verdade, em muitos casos, esses alunos não tiveram tanta proximidade com o universo da leitura. Sabemos, pois, o quanto isso é desolador. Cabe a nós educadores tentarmos amenizar essa realidade, que cresce a cada dia.

Quanto à leitura verbo-visual, esta se torna ainda mais crítica, haja vista a necessidade da junção da palavra e da imagem, isto é, as linguagens verbal e visual presentes no gênero HQs. Conforme ressalta Ramos (2017, p. 179), “[...] a tira [...] é vista como um texto [...] que agrega elementos verbais escritos e também, lidos nos balões, e também nas imagens”. Nas tirinhas e nas HQs, a parte verbal é indissociada do elemento visual e vice-versa. Desta forma, para a construção de sentido, segundo Ramos (2007), o sentido global depende da relação desses signos, baseada na percepção cognitiva e nas inferências do leitor.

Essa habilidade na articulação dessas duas linguagens assegurará a exploração de diferentes formas de ver e pensar a realidade, promoverá uma intimidade maior e melhor com o texto, desenvolvendo as habilidades de compreender e interpretar um texto da melhor forma possível. Para fins demonstrativos, selecionamos duas atividades a fim de que possamos observar alguns pontos. Nessa atividade, inicialmente, foram analisadas as preferências, o gosto dos alunos pela leitura e seus personagens favoritos. Depois foram abordadas questões estruturais dos gêneros tirinha e história em quadrinhos, a partir da exposição feita no quadro e no centro da sala com as revistinhas que os alunos estavam manuseando.

Atividade realizada

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno (a) Giselly Adriano dos Santos 6º Ano AData: 12 / 09 / 2018

Questionário 1

1. Vocês gostam de ler quadrinhos?

☒ Sim () Não

2. Já leram algum desses que estão expostos?

☒ Sim () Não

3. Dentre os que estão expostos, qual você mais gosta?

Turma da Mônica4. De qual você menos gosta? Gonfield

5. Conhecem algum desses personagens?

☒ Sim () Não6. Como eles se chamam? Mônica, Cascão, Cebolinha, Magali

7. Há alguma outra personagem de HQs de que você gosta e que não apareceu aqui?

() Sim ☒ Não

8. Ler quadrinhos é difícil?

() Sim ☒ Não9. Sabe o nome do autor de algum desses textos? Sim10. A narrativa acontece dentro de quê? dentro de uma revista em quadrinhos11. Onde as falas acontecem? nao sei12. Quais os tipos de balões? balões quadrados, retangulares, nuvens, etc.

13. Ao ler o quadrinho ouvimos algum ruído ou barulho?

☒ Sim () Não

14. Como podemos observá-los? Onde eles estão?

eles estão na rua

15. E sobre os temas das histórias? Quais podem ser?

nao sei

Nessas atividades, assim como nas demais realizadas pelo restante da turma, observa-se que, quanto ao gosto pela leitura de quadrinhos, suas preferências e seus personagens favoritos, eles não tiveram dificuldades em responder, conforme mostram os gráficos a seguir.

Gráfico 1

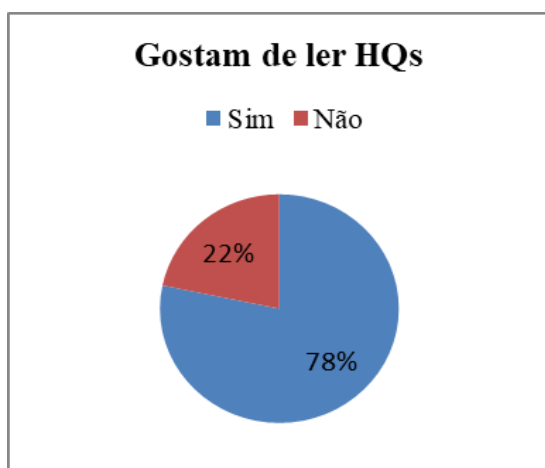
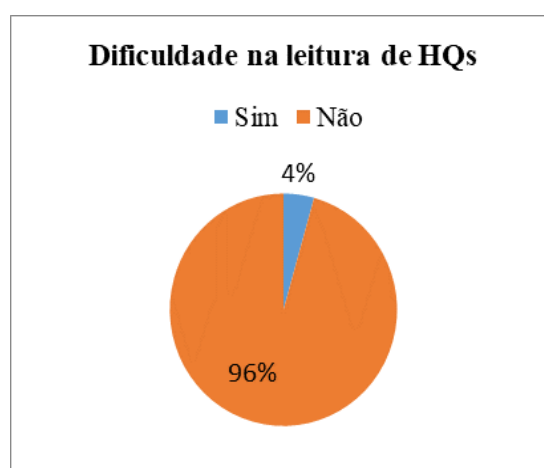
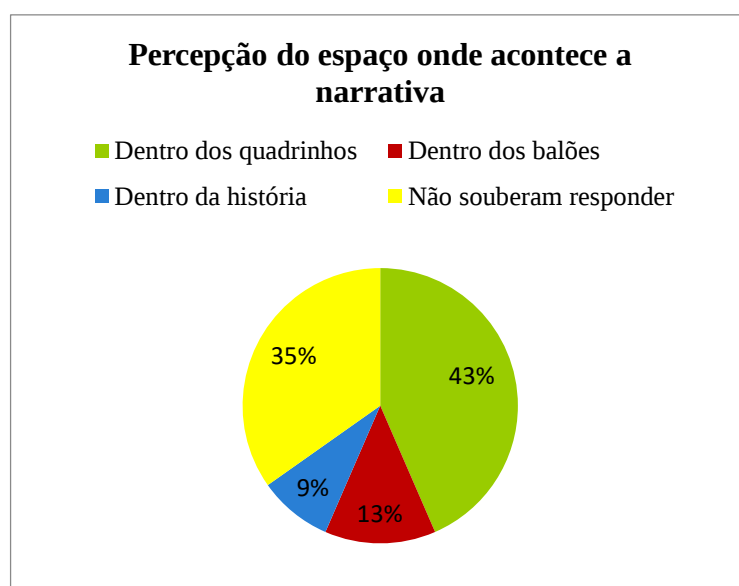


Gráfico 2



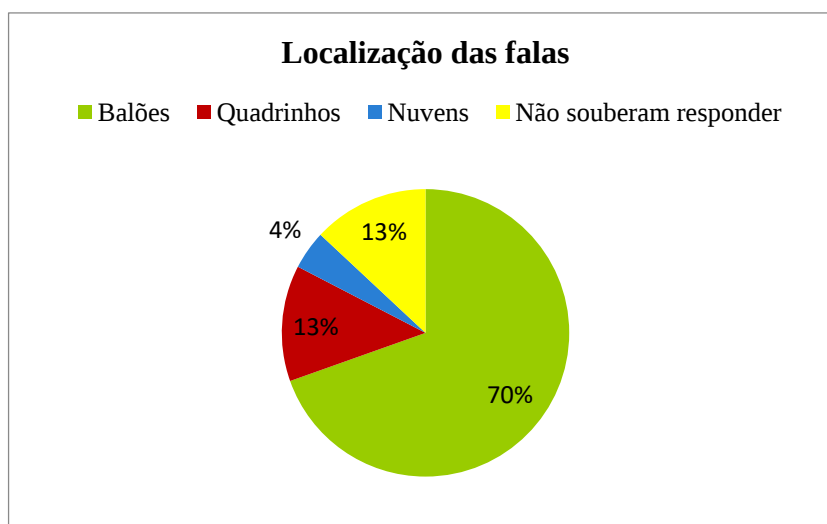
No entanto, quanto aos aspectos estruturais do gênero, observa-se, portanto, que o aluno ainda não domina tais elementos constitutivos. Para a análise dos dados, assim como para os demais casos, utilizamos como critérios as questões da atividade e das respostas atribuídas pelos alunos, conforme os gráficos que seguem.

Gráfico 3



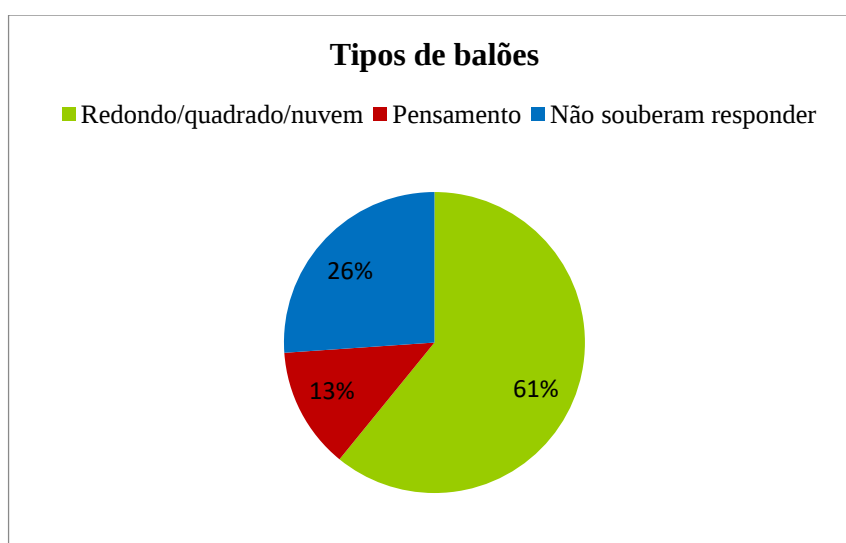
Percebe-se, portanto, que, embora a maioria tenha acertado esse quesito, outros, ainda, demonstram uma certa dificuldade em estabelecer o espaço narrativo das HQs. Somente uma pequena parcela mencionou outros aspectos estruturais do gênero como possível espaço da narrativa.

Gráfico 4



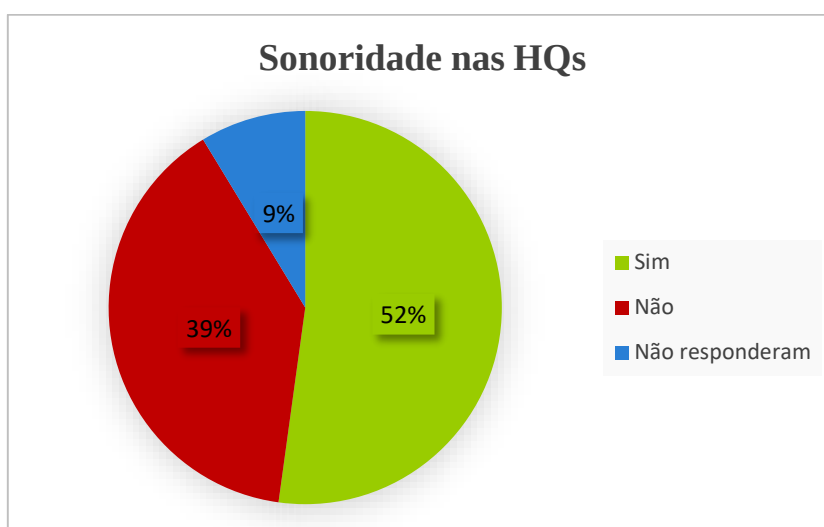
De acordo com o quantitativo das respostas apresentadas, observa-se que, muito embora tenham divergido nas respostas, a maioria dos alunos identificou o balão como sendo o lugar em que as falas acontecem. Isso demonstra que grande parte domina essa característica constitutiva das HQs.

Gráfico 5



Diante das possibilidades de respostas apresentadas quanto à tipologia dos balões, constata-se, nesse momento, que a maior parte da turma desconhece esse aspecto composicional tão importante para o contexto das HQs. Apesar de uma pequena parcela ter mencionado um tipo “balão pensamento”, fica comprovado que nessa turma os alunos, ainda, não dominam os aspectos visuais do gênero a partir da tipologia dos balões, como observamos nos dados apresentados no Gráfico 6:

Gráfico 6



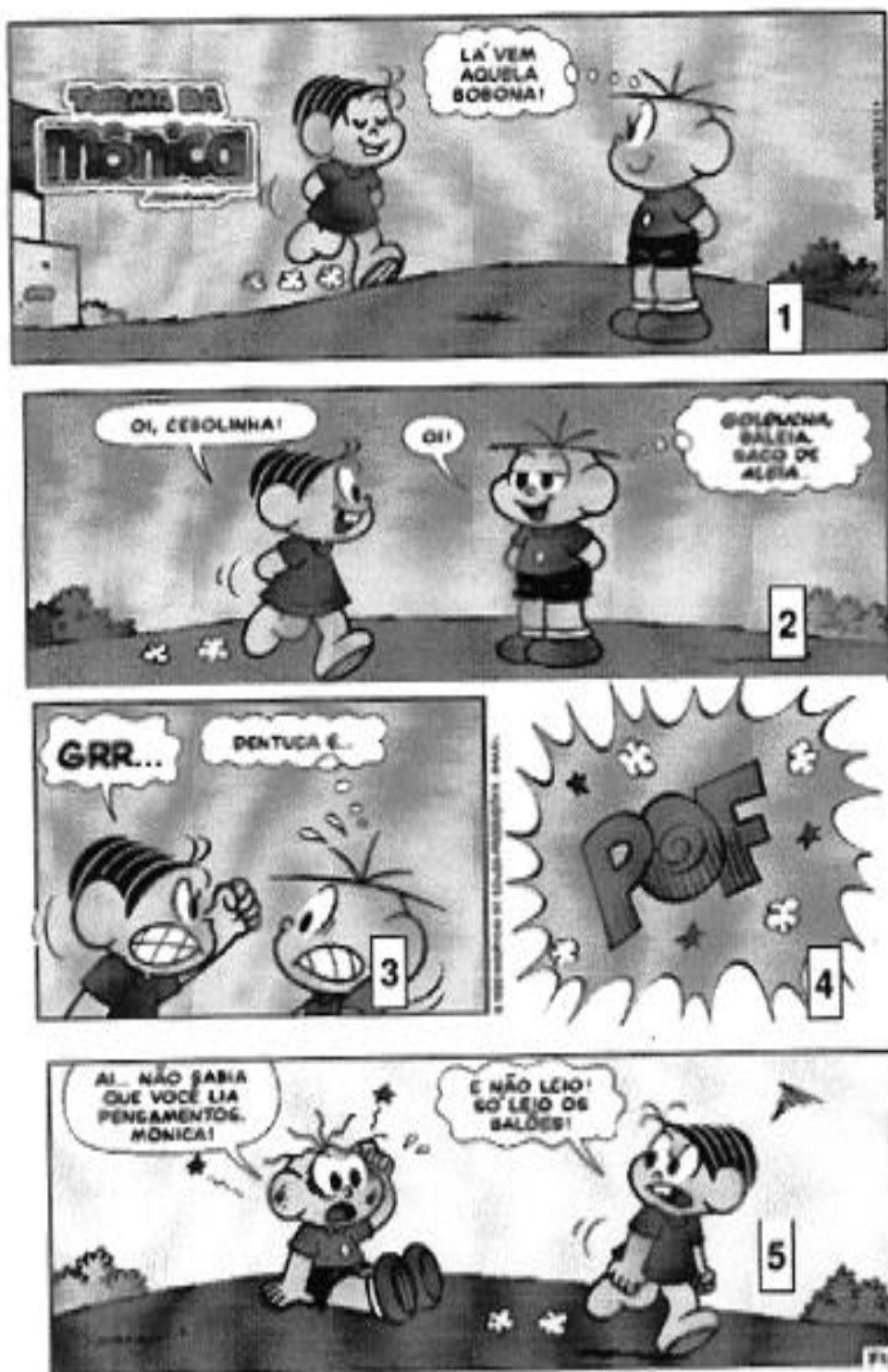
De acordo com os dados apresentados quanto à existência de sonoridade (som/ruído/barulho) nas HQs, muitos alunos responderam sim. Contudo, observamos durante a atividade que, embora mais da metade tenha sinalizado pela presença de som, outra parcela se posiciona contrário a essa questão. A resposta positiva na questão 13 da atividade está diretamente condicionada à identificação dessa sonoridade, mas não foi observado na atividade da aluna essa associação com a questão 14, à qual respondeu “estão na rua”. Isso demonstra que a aluna desconhece e atribui uma resposta bem distante do que é explorado no contexto trabalhado.

Na atividade a seguir, assim como foi apresentado na atividade 1, elaboramos um quantitativo dos dados a partir de questões da atividade 2. As questões abordaram leitura e compreensão, bem com os aspectos verbo-visuais presentes no gênero.

Atividade realizada

Questionário 2

1. Leia a tirinha e responda.



1. Quantos personagens compõe a história?

2

2. Quem são eles?

Mônica e Cebolinha

3. O que faz o Cebolinha quando a Mônica se aproxima?

Xingou ela.

4. Quantos formatos de balões estão presentes na história acima?

Pensamento, falado e de briga.

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

Um ele está falando e o outro ele está pensando

6. O que esses balões representam ou significam?

Fala e pensamento

7. A personagem Mônica fica irritada e acaba batendo no Cebolinha. Qual quadrinho comprova essa afirmação?

No 4º quadrinho

8. No quadrinho 5, a Mônica fala alguma coisa?

Sim

9. O que significa esse "GRR..."?

Riseta

10. Volte ao 4º quadrinho e observe o efeito usado em seu contorno. Dentro está escrito "POF" o que isso significa?

Pancadaria.

11. Por que o quadrinho 4 é desse jeito, diferente dos outros?

Porque ele está batendo nele.

12. Em nenhum momento observamos Mônica bater no Cebolinha. Como entendemos que isso aconteceu?

Não sei explicar

Os seguintes gráficos revelam os dados obtidos nas questões 4, 9 e 10 da atividade 2, especificamente.

Gráfico 7

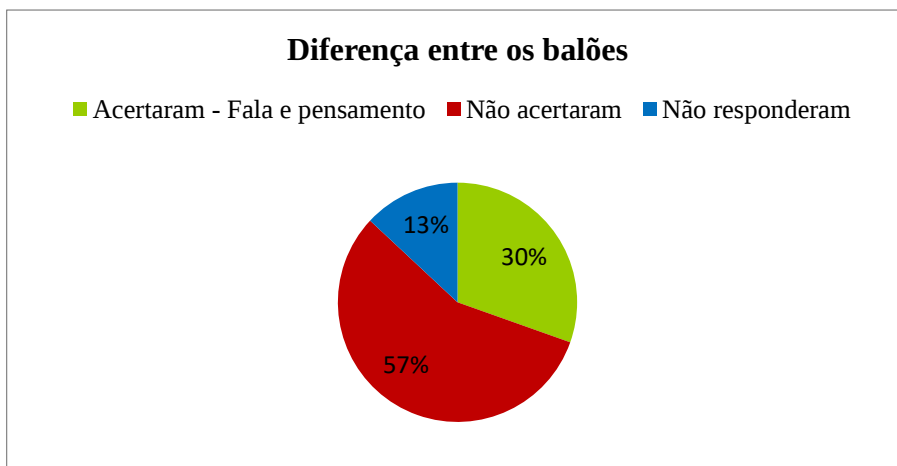


Gráfico 8

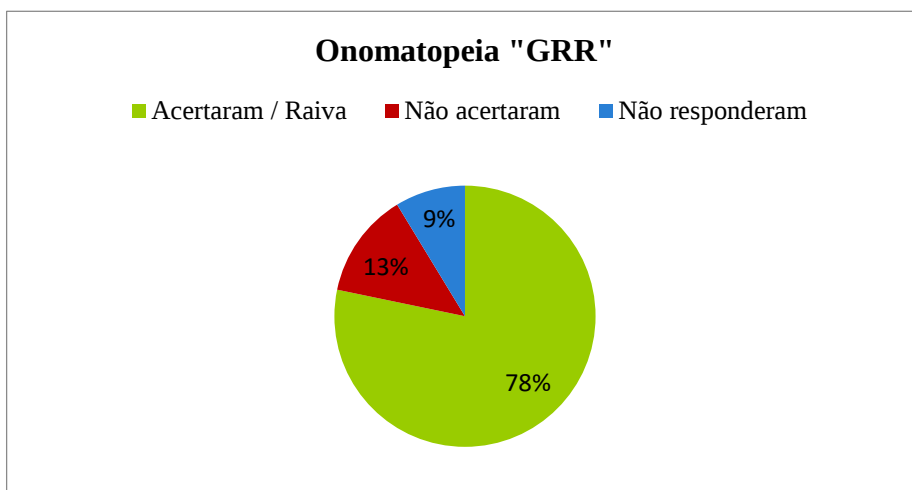
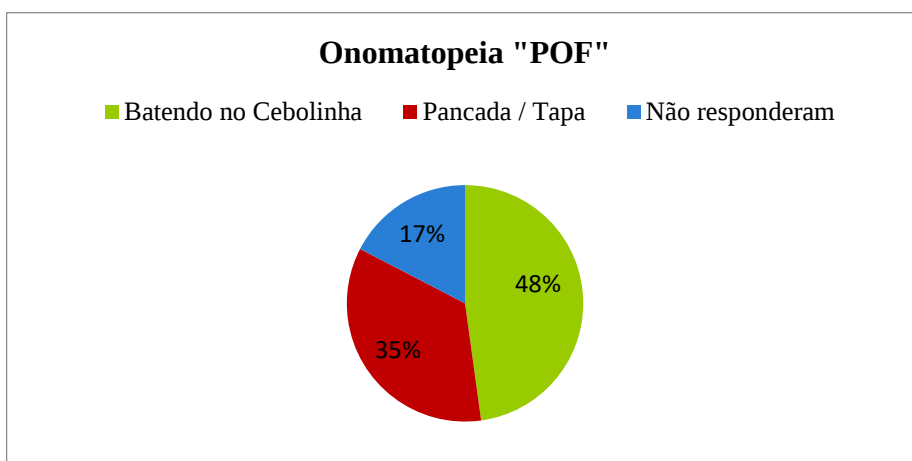


Gráfico 9



Nessas questões, especificamente, a leitura verbo-visual fez-se necessária. Isso porque, assim como as onomatopeias, os balões revelam-se verbo-visualmente para a construção de sentido. Partindo dessa premissa, de acordo com os dados apresentados quanto à diferença entre as tipologias de balões, um terço da turma apontou duas possibilidades e acertou (balão fala, balão pensamento e balão grito), como podemos observar na atividade do aluno. No entanto, a maioria deles indicou outras possibilidades que não atendem a nenhuma nomenclatura específica dos balões nas HQs.

Módulo 1 – Tipos de HQs (1 aula)

Antes de iniciar a aula, antes mesmo de os alunos entrarem na sala, fizemos a exposição de dez cartazes no quadro. Quando eles entraram, as imagens chamaram a atenção deles, e alguns se aproximaram para ver mais de perto as imagens e trocaram ideias a respeito de alguns personagens. Nos cartazes foram expostas imagens de alguns tipos de história em quadrinhos, tentando mostrar a diversificação de publicações, personagens e autores (histórias infantis, super-heróis, humorística, aventura e de horror). A partir dessas imagens explicamos as diferenças quanto às características físicas dos personagens, as diferenças existentes no cenário visual, nos diálogos e no contexto da ação de um modo geral. Durante a explanação, eles se mostraram interessados. Perguntamos-lhes se conheciam ou se já haviam lido alguma delas, e uns responderam que sim, outros ficaram calados, mas reconheceram a maioria dos personagens apresentados porque muitos destes já foram vistos em desenhos animados veiculados pela televisão.

Exposição dos cartazes



Fonte: arquivo próprio



Fonte: arquivo próprio

Depois da explanação a respeito da tipologia de quadrinhos, conversamos com os alunos acerca de suas preferências e por quais personagens eles se interessavam mais dentre aqueles que estavam expostos. Os meninos mencionaram de super-heróis, humorísticas, infantis. Algumas meninas disseram que se interessavam mais pelas histórias infantis, como Turma da Mônica. Já outras falaram gostar mais de revistas de super-heróis. Em seguida, solicitamos que eles formassem cinco grupos para a realização da atividade. Entregamos a cada um dos grupos um kit contendo papel duplex, cola, canetas coloridas e um envelope com tirinhas recortadas.

Materiais utilizados



Fonte: arquivo próprio

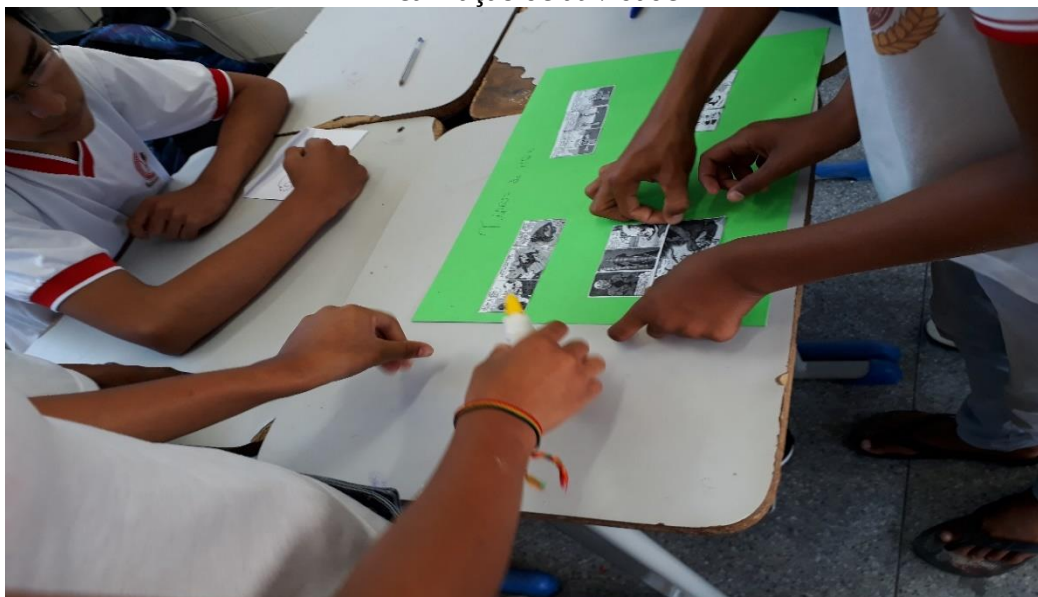
A atividade proposta foi um quebra-cabeça das histórias em quadrinhos. Explicamos que em cada envelope havia recortes de cinco histórias em quadrinhos e de tirinhas, as quais se encontravam embaralhadas, e eles teriam que reorganizá-las e depois fazer a colagem no cartaz. Concluída essa etapa, pedimos, então, que eles escrevessem, ao lado de cada história montada, a tipologia de cada uma delas e que justificassem suas escolhas (a respeito dos personagens, cenário e a caracterização do ambiente), tendo como suporte a classificação feita a partir dos cartazes expostos no quadro.

Realização de atividade



Fonte: arquivo próprio

Realização de atividade



Fonte: arquivo próprio

Realização de atividade



Fonte: arquivo próprio

Durante a realização da atividade pudemos constatar o quanto eles estavam envolvidos e empenhados. Após a produção dos cartazes, foi feita a socialização dos trabalhos com os outros grupos buscando conhecer outras possibilidades quanto à classificação. Cada grupo apresentou o seu cartaz, dizendo a tipologia e sua justificativa para tal classificação.

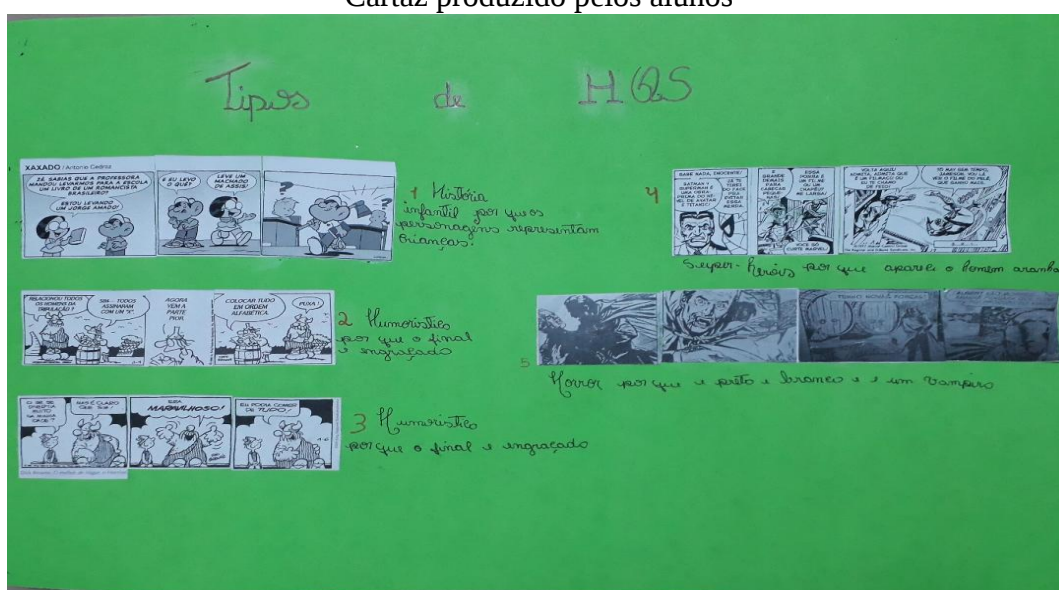
Análise dos resultados

Essa atividade contou com a participação de 30 alunos. A proposta foi a reconstrução de cinco tirinhas a partir dos recortes dos quadrinhos que se encontravam embaralhados. Durante a realização da atividade observamos que a proposta de trabalho em grupo foi importante para o resultado final. Foram cinco grupos, dois dos quais com sete participantes, dois com cinco e somente um com seis. As escolhas dos grupos basearam-se em afinidades entre eles, o que, de certa forma, contribuiu positivamente para o bom resultado alcançado.

O objetivo dessa atividade foi a construção das histórias para posterior classificação dos tipos de HQs. Segundo Vergueiro (1998), não é fácil determinar a tipologia das histórias em quadrinhos, pois a diversificação de publicações, personagens, autores e histórias que facilmente se colocam em níveis intermediários dificultam sua classificação. Cientes disso, priorizamos trabalhar com tirinhas, a fim de facilitar a leitura e compreensão para posterior reconstrução do texto e, em seguida, extrair as características observadas para classificá-las de acordo com a tipologia estudada.

Quanto à construção dos textos, a maioria dos grupos não se deparou com dificuldades; eles tiveram cuidado e demonstraram coerência na execução da atividade. Contudo, dentre os cinco cartazes produzidos, foi identificado somente um grupo que teve dificuldade em reconstruir o texto de forma coerente. Isso se deve, talvez, ao fator idade, uma vez que eles são mais novos e ainda não têm tanta habilidade com a leitura verbo-visual, isto é, a leitura da palavra e da imagem, simultaneamente. Nesse sentido, Dionísio (2011) esclarece que escrita e imagem são postas em uma perspectiva de articulação, cujo objetivo é contribuir para o processamento textual do leitor.

Cartaz produzido pelos alunos



Fonte: arquivo próprio

É muito gratificante para um professor ver a evolução do seu aluno dentro e fora da sala de aula. O ato de ler, por mais simples que seja a leitura, nos revela contentamentos, descobertas, apreço. Não basta impor a leitura como algo para ser pontuado. Pelo contrário, é preciso ir muito mais além disso. Devemos, enquanto educadores, dentro de sala de aula, dar condições para que nossos alunos construam sua própria rotina e busquem o apreço pelas várias possibilidades de leituras.

Módulo 2 – Tipos de falas (1 aula)

Nessa aula abordamos as várias possibilidades de representação das falas dos personagens nos quadrinhos por meio de cartazes contendo tirinhas. Primeiramente, fizemos algumas perguntas: Onde acontece a narrativa? A narrativa acontece dentro de quê? Nesse

momento, somente três alunos responderam que seria nos quadrinhos, outros ficaram calados. Questionamos também a respeito das falas: Onde as falas estão? Já em relação a isso, a maioria dos que responderam mencionou que seria dentro dos balões.

Após essa conversa inicial, explicamos que iríamos trabalhar com os tipos de fala dos personagens. Como suporte didático, elaboramos alguns cartazes com algumas tirinhas e também reutilizamos outros já apresentados na aula inicial. Nesses textos, exploramos as falas dos personagens, ressaltando que a escrita delas nos dizem muito, pois os recursos, como negrito, itálico, o aumento ou diminuição do tamanho das letras ou prolongamento destas, mudança de cor, formatos, dentre outros, nos revelam uma série de ações e reações dos personagens. Deste modo, os sentidos são alterados, de acordo com o que o autor pretende apresentar.

Exposição de cartazes



Fonte: arquivo próprio

Feito isso, prosseguimos com a leitura dos textos, destacando as possibilidades de alterações das falas dos personagens. Antes de fazer a leitura, perguntamos a eles se perceberam alguma palavra destacada, ou seja, em negrito ou com tamanhos diferentes. A maioria indicou a escrita mais forte (escura) de algumas palavras do que as outras e a diferença de tamanho também. Em seguida, fizemos a leitura oral do primeiro texto, dando a entonação necessária. Durante a leitura, os alunos sorriram muito, pois acharam engraçada a minha alteração no tom de voz. A partir disso, explicamos que as letras assumem um papel de destaque, pois a sua representação, por meio da entonação dada, enaltece o discurso.

Após essa etapa, pedimos que eles formassem duplas ou trios para realização da atividade. Embora estivessem sentados dessa maneira, cada um realizaria sua atividade individual. Após a organização dos alunos, entregamos a cada grupo um kit contendo uma folha da atividade, revistinhas, tesoura e cola.

Em seguida, orientamos que folheassem as revistinhas, escolhessem uma ou duas histórias e fizessem a leitura, atentamente, de modo que observassem os momentos em que as falas dos personagens apresentassem algumas situações semelhantes com as expostas nos cartazes (alteração no tom de voz, ênfase dada à palavra ou à expressão etc.).

Leitura da história em quadrinhos



Fonte: arquivo próprio

Depois, pedimos que eles recortassem as partes da história em que eles observaram alguma alteração nas falas e colassem no cartaz, escrevendo ao lado das imagens o que essas alterações representavam dentro do contexto (espanto, medo, pavor, somente realce, alegria, insatisfação, aborrecimento, entre outras possibilidades). Após nossa explicação, quatro alunos questionaram dizendo: “Professora, é para recortar a revistinha? Poxa, tão boa, tão novinha!” (Aluno A). Respondemos que sim; que não se preocupassem, pois era necessário recortar para realizar a atividade. Feito isso, deram continuidade ao que foi proposto com muita satisfação, o espírito colaborativo prevaleceu entre eles de forma constante e todos concluíram sem dificuldades.

Realização de atividade



Fonte: arquivo próprio

Em determinados momentos, alguns alunos pediram nossa ajuda para verificar se estava correto o que eles selecionaram, mas sem querer, interferimos no resultado de nossa pesquisa, chamamos a atenção da turma para mais uma orientação a partir dos textos expostos nos cartazes.

Antes de retomar a explicação, um aluno, lendo a historinha escolhida, nos chamou e apontou para um som (“THIBUM”) que estava escrito em tamanho e cor diferenciados e falou: Esse é, né professora? Tá grande para chamar a atenção (Aluno B). A partir dessa observação feita pelo aluno, chamamos a atenção de todos e pedimos que observassem apenas a mudança de letra, seja no tamanho ou no uso do negrito das falas dos personagens dentro dos balões, isto é, os diálogos. E quanto ao aluno que evidenciou o som como fala, explicamos que ali se tratava de uma representação sonora dentro do contexto que ele estava lendo, mais especificamente um barulho do personagem caindo na água. Diante dessa explicação, ele retornou ao texto sem mais perguntas e tudo transcorreu bem.

Análise dos resultados

Essa aula contou com a participação de 23 alunos, 19 dos quais concluíram a atividade, dois apenas colaram os recortes, mas não escreveram nada ao lado do que foi solicitado, deixando-a incompleta, e dois disseram que não queriam fazer, mas permaneceram na sala de aula.

Atividade realizada

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO (A): Walter Santos Krueger 6º ANO A Data: 14/09/2018

→ Aiiii: Desespero
Chuva



→ Burro Tapado: Ririca

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO (A): Christian Rafael S. de menezes 6º ANO A Data: 31/09/2018

Alegria



Surpresa



Alegria



Assustado

A partir dos resultados obtidos nessa atividade, vem aquele sentimento de satisfação. Ainda bem que o que nós planejamos deu certo! De fato, isso é o que todo professor deseja quando planeja uma aula. Todavia, nem sempre isso acontece, e temos que admitir a flexibilização de todo planejamento como fator positivo, como bem destaca Butt (2009), para a efetivação de aulas bem-sucedidas.

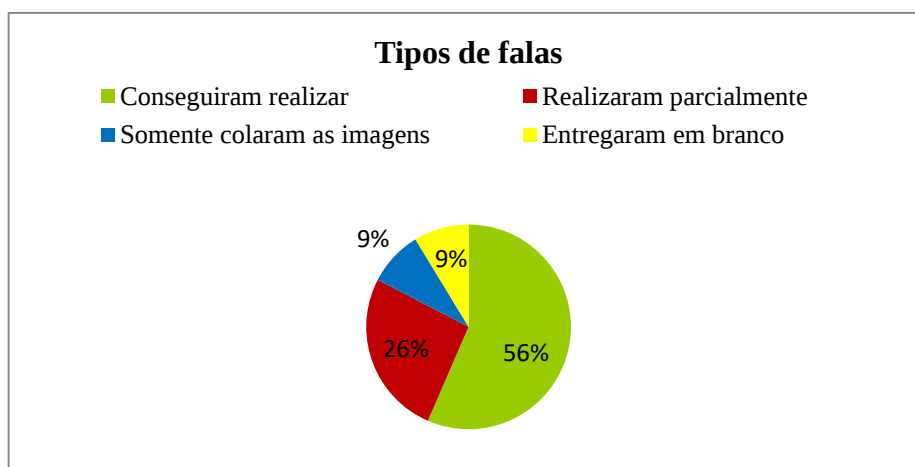
Quanto às atividades apresentadas, pôde-se perceber que em relação ao tipo de fala dos personagens muitos alunos compreenderam que o tamanho da letra nos revela determinado comportamento dos indivíduos. Assim, como já abordado outrora neste trabalho, os balões e as

letras podem adquirir recursos com negrito, itálico, diminuição, aumento ou prolongamento das letras, mudança de cor, formatos, dentre outros. Tudo isso é o que Cagnin (1975) chama de “função figurativa do elemento linguístico”. Sendo assim, a letra passa a assumir sentidos, variando de acordo com o contexto da história, segundo Ramos (2014, p. 57). Isso porque a partir da leitura do diálogo verbo-visual presente nesse gênero, concluímos que esse destaque dado a determinadas palavras ou expressões nos possibilita perceber o estado de espírito do personagem no contexto da narrativa.

Contudo, quando foi utilizado somente o recurso de negrito na palavra, por exemplo, sem qualquer alteração no tamanho, alguns alunos perceberam, mas outros tiveram dificuldades em identificar esse recurso expressivo, ou seja, um destaque dado à palavra com o intuito de chamar a atenção. Como lembra Eguti (2001), essa tonalidade mais forte serve para dar destaque a determinado termo ou expressão, não necessariamente indicando volume de voz mais elevado. Pode sugerir apenas uma ênfase que o autor quis dar a determinada palavra. De fato, isso só vem comprovar o que muitos alunos perceberam durante a explicação inicial por meio dos cartazes. Quando perguntamos: Onde vocês observam que o tom de voz aumentou? “Ali, porque aumentou a letra e está mais escuro”, respondeu um aluno. (Aluno C). “Naquela também, professora, tá mais forte a cor”, respondeu outro. (Aluno D).

A seguir, podemos observar o desempenho da atividade realizada com a turma no gráfico a seguir.

Gráfico 10



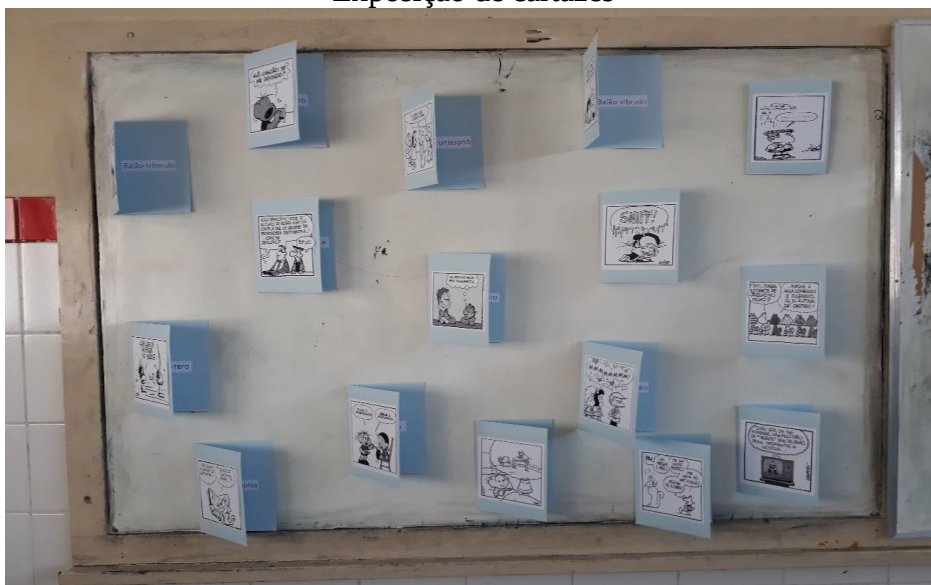
De acordo com o gráfico apresentado, consideramos ter sido proveitosa a atividade, pois houve aprendizagem significativa por parte da maioria da turma, empenho e determinação. Já

em relação à parte expositiva, poderíamos ter explorado mais o destaque dado às palavras com mais exemplos, ou talvez, pedir que eles encontrassem nas histórias esse recurso expressivo, apresentassem ou socializassem as decisões. A partir dessa socialização seria possível um *feedback* vindo do professor ou dos colegas, o qual poderia esclarecer eventual dúvida ou insegurança deles antes de iniciar a atividade. Isso, de certa forma, daria mais confiança.

Módulo 3 – Tipos de balões (1 aula)

Nessa aula, somente 15 alunos estavam presentes, pois, como costuma acontecer, muitos deles só chegam à escola a partir do segundo horário. Iniciamos a aula retomando alguns conceitos que foram trabalhos no dia anterior, a respeito das falas dos personagens (Onde elas acontecem?). Nesse momento a turma foi bem participativa, não houve dúvidas, responderam com convicção. A partir disso, fizemos uma exposição de vários cartões no quadro contendo alguns tipos de balões. Dentro de cada um deles havia o nome correspondente para cada tipologia de balão. Explicamos que, assim como a leitura das imagens nos quadrinhos nos dizem muito, os formatos dos balões também revelam características importantes. Conforme já mencionamos, são esses espaços que representam a fala, o pensamento, ou seja, as expressões dos personagens, e que em sua diversidade de formato, surgem efeitos de sentido diferenciados (CIRNE, 1974).

Exposição de cartazes



Fonte: arquivo próprio

Em seguida, fizemos a leitura explicando um a um, de forma que todos pudessem compreender. Explicamos que as diferenças de formatos fornecem as características

expressivas, destacando alguns aspectos da imagem que contribuem para sua significação (contorno ondulado – voz trêmula; contorno pontilhado – cochicho; contorno de nuvem com apêndice formado por bolinhas – pensamento, dentre outros). Depois fomos apontando aleatoriamente alguns cartões com as imagens e fazendo perguntas, com o intuito de perceber se haviam internalizado o que foi explicado: “Agora observem essa imagem com o balão e digam o que ela sugere?” Explicamos, também, que não são apenas as palavras que transmitem ou comunicam um pensamento, mas que as imagens associadas a elas promovem sentidos, ou seja, essas duas possibilidades de linguagem nas HQs, a verbal e não verbal, estão intrinsicamente associadas no processo de compreensão. Ressaltamos, ainda, que o desenho consegue traduzir, juntamente com a escrita, muitas coisas, tudo depende da necessidade de contextualização. Para isso, ele utiliza vários recursos, os quais permitem expressar não só quem está falando, como também seu humor. Assim, um balão pode ajudar a expressar susto, grito, medo, frieza, desespero, insatisfação, cochicho, dentre outras possibilidades, a depender do contorno dado.

Após toda a explicação, fechamos os cartões e seguimos perguntando à turma o nome dos balões. Foi perceptível o entrosamento e a desenvoltura dos alunos durante esse momento. Todos queriam falar, e quando algum errava, o colega ao lado, de imediato, fazia a correção dizendo: “Né esse não... é tal...”.

Depois dessa explicação inicial, distribuímos uma cópia de uma atividade para cada aluno, e a maioria realizou sem muita dificuldade. Contudo, apenas três alunas não lembraram o nome correspondente para um tipo de balão e solicitaram nossa ajuda. Os demais alunos não tiveram dificuldade e concluíram sem fazer questionamento. A atividade escrita foi semelhante ao que foi feito oralmente com eles, porém com outras imagens explorando a tipologia dos balões. (ANEXO C).

Análise dos resultados

Essa aula promoveu maior participação da turma. Ao chegarem à sala de aula ficaram curiosos com todos aqueles cartões expostos no quadro. A proposta da atividade assemelha-se ao jogo da memória, pois parte de duas linguagens, a verbal e a não verbal. Esse tipo de atividade deixa os alunos mais motivados e interessados. Um aluno ressaltou: “Gosto de aula assim porque tem desafio de quem sabe mais”. Ser “desafiadora”, é um dos parâmetros também já citados por Butt (2009) para a efetivação de aulas bem-sucedidas.

Quanto à realização da atividade escrita, foi constatado que, embora a maioria tenha internalizado a tipologia dos balões apresentada, alguns, ainda, apresentaram dificuldades em pelo menos três tipos de balões (balões duplos, uníssonos e o de linhas quebradas). Isso, talvez, deve-se à semelhança entre dois deles, o duplo com o uníssonos, e o outro por não ser muito explorado nos quadrinhos. Mas isso só foi observado após o término da atividade. Durante a sua realização, eles não pediram nenhuma ajuda. Isso pode ter ocorrido porque eles estavam em duplas, e de certo modo, o colega ao lado pode ter sanado eventual dúvida sem necessitar nossa presença.

Atividade realizada

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
Auno (a) Guilherme Adriano Santos

6º Ano A

Data: 19 / 09 / 2018

1. Leia as tirinhas e responda.



Tipo de balão: balão - pensamento porque o personagem está pensando



Tipos de balões:

balão - leme e balão - fala e balão - pensamento



Tipo de balão: balão - leme porque o personagem está gritando



Tipos de balões: balão - diálogo

porque os personagens estão falando



Tipos de balões:

balão - fala porque os personagens estão falando



Tipo de balão: balão - uníssonos e balão - leme

porque os personagens estão gritando



Tipos de balões: balão - linhas quebradas e balão - fala e balão - pensamento

porque o rádio está falando



Tipos de balões: balão - Apêndice contido

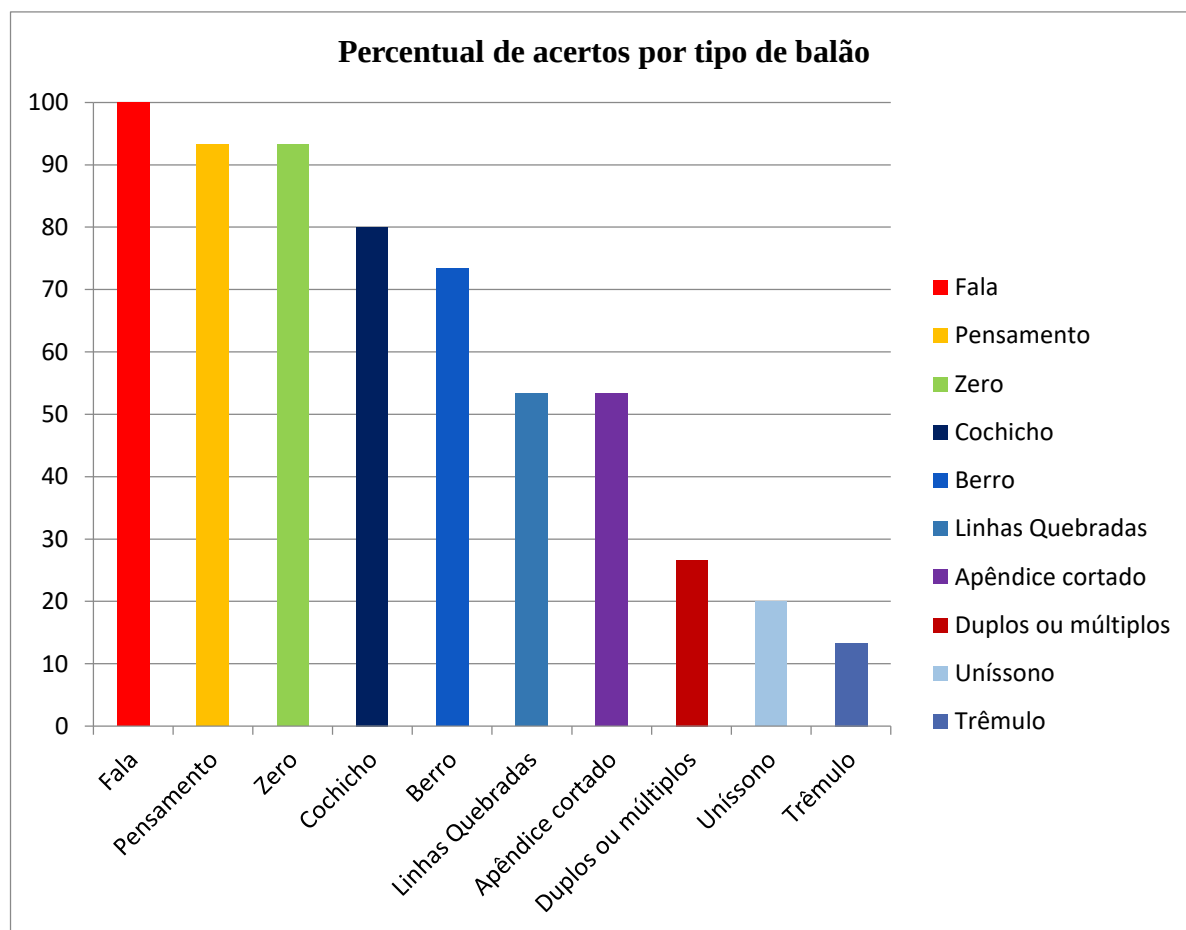


Tipos de balões: balão - zigue e balão - fala

porque não tem o balão

No geral, consideramos que a aula foi proveitosa, haja vista a quantidade de acertos. A seguir apresentamos um gráfico com os resultados obtidos nessa aula.

Gráfico 11



De acordo com os resultados apresentados nesse gráfico, os maiores índices de acertos foram realacionados aos balões de fala e de pensamento, isso porque estes são mais usuais dentro dos quadrinhos. Embora o balão zero tenha obtido um grande número de acertos, não é muito comum encontrá-lo nos quadrinhos, o que representa um ganho ainda maior.

Já os menores índices de acertos nessa atividade foram quanto à classificação dos balões duplos e uníssonos, devido à semelhança entre eles. Em relação aos balões trêmulo e berro, os alunos também tiveram muita dificuldade, uma vez que ainda não conseguiram associar o conteúdo imagético ao conteúdo verbal presente em cada um deles.

Atividade realizada

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Auno (a) Jefferson Vitor Calacocante Santos 6º Ano AData: / /

1. Leia as tirinhas e responda.

Tipo de balão: Pensamento

Tipos de balões:

Berro, fala e pensamentoTipo de balão: Berra

Tipos de balões:

Duplo, cochicho e

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

6825

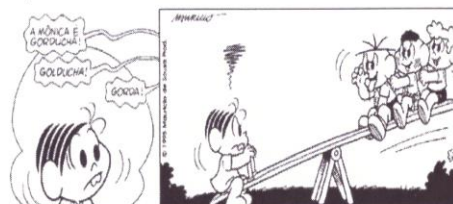
Tipos de balões:

duplo e fala

Tipo de balão:

Urico

Tipos de balões:

língua quebrada, fala e pensamento

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

7001

Tipos de balões:

Apêndice cortada Zangando

Tipos de balões:

zero e fala

Módulo 4 – Oralidade: onomatopeias (1 aula)

Essa aula teve a participação de 29 alunos. Antes de iniciar o conteúdo, retomamos a primeira atividade realizada na produção inicial, quando perguntamos a respeito dos ruídos ou barulhos nas HQs. Relembramos, nessa ocasião, que alguns alunos disseram que isso não existia; que não tinha nenhum som no contexto das HQs, mas que iríamos conhecê-lo. Nessa aula foram utilizados alguns cartazes já expostos na aula do módulo 2 (tipos de fala dos personagens).

Exposição de cartazes



Fonte: arquivo próprio

Antes de iniciar a leitura dos cartazes, fizemos alguns questionamentos com a turma acerca da reprodução dos sons. A princípio, perguntamos como seria o som de uma pessoa batendo à porta? Como seria o som de um lápis batendo na mesa? Seria possível escrevê-los? Quanto à reprodução do som, muitos alunos responderam oralmente “TÁ TÁ TÁ”, “TUM TUM TUM”, “PÓ PÓ PÓ”, outros disseram “TÓ TÓ TÓ”. Quanto à possibilidade de escrita desses sons, muitos ficaram receosos de falar a respeito, mas um aluno mencionou que seria do mesmo jeito que fala. Então lhe pedi que viesse ao quadro e escrevesse um desses sons, a partir do que o aluno escreveu “TU TU TU” (para batida na porta). Essa constatação no discurso do aluno, mais do que plausível, está alinhada a estudos já realizados por Acevedo (1990), que ressalta o fato de que a onomatopeia nos quadrinhos não apenas imita o som de algo, mas também sugere graficamente o tipo de ruído.

Posteriormente a isso, conversamos com a turma a respeito da oralidade nos quadrinhos. Para isso, chamamos atenção para as tirinhas expostas nos cartazes e fizemos a leitura em voz alta.

Cartaz exposto no quadro



Fonte: arquivo próprio

Em seguida, pedimos que eles fizessem a leitura dos próximos quadrinhos, identificando sons/ruídos, e todos foram unânimes em apontar o barulho/som da mordida no sanduíche. Dessa forma, tudo isso vem confirmar o que Aizen (1970, p. 289) conceitua, no sentido de que essas representações linguísticas de sons e ruídos, associadas às imagens, constituem, hoje, uma forte característica de muitas HQs. E isso é, sem dúvida alguma, o elemento que favorece a construção de movimentação, expressividade e sonoridade das imagens que nem sempre se encaixavam dentro dos diálogos, como o “TU TU TU” indicando o bater à porta mencionado pelo aluno anteriormente.

Diante da explicação inicial e após a leitura das tirinhas tudo ficou mais claro para eles quanto à sonoridade nesses gêneros.

Retomamos com a leitura de outras tirinhas expostas nos cartazes, apresentando os ruídos ou barulhos presentes nos textos. Explicamos que esses sons são chamados de onomatopeias e são efeitos que expressam sonorização dentro do contexto das HQs, podendo representar sons de pessoas, aparelhos eletrônicos, de animais, explosão, batida de porta, queda, dentre outras possibilidades. Aos poucos fomos percebendo que eles compreenderam como o som e o barulho são explorados nas histórias em quadrinhos.

Após a explanação, organizamos os alunos em duplas e entregamos a cada uma delas uma historinha em quadrinho. Pedimos que fizessem a leitura, observando a representação sonora dentro do contexto da história. Concluída a leitura, ainda em duplas, entregamos uma cópia da atividade a cada dupla e solicitamos que eles primeiro lessem as tirinhas da atividade e depois escrevessem ao lado o que cada onomatopeia representava. Em seguida pedimos-lhes, também, que transcrevessem algumas onomatopeias observadas na revista em quadrinhos para a folha da atividade, escrevendo ao lado o que cada uma delas representava. (ANEXO D).

Realização de atividade



Fonte: arquivo próprio

Durante a realização da atividade, assim como ocorreu nas demais aulas, circulávamos pela sala e observávamos o andamento da atividade. Alguns deles, quando percebiam nossa aproximação, devido à insegurança ou medo de errar, perguntavam se era daquele jeito que estavam fazendo. Nessa ocasião, dizíamos sempre que continuassem fazendo sem medo. De modo geral, pudemos perceber segurança e, de certo modo, um domínio na realização da atividade.

Análise dos resultados

Essa aula contou com a participação de 29 alunos. Todos quiseram participar, mas desta vez, achamos por bem colocá-los em duplas para realizar a mesma atividade. Ficamos bastante satisfeitos com o resultado. Mesmo estando em duplas, tivemos a impressão de que eles estavam bastantes comprometidos

Durante a execução da atividade pudemos observar o quanto ela envolveu cada um deles. Em relação à primeira questão, parecia que entre eles estava havendo uma certa competição para ver quem sabia mais. Já a segunda questão, a qual seria necessário transcrição da onomatopeia, um ficou com a incumbência de transcrever a onomatopeia observada por ter maior habilidade em desenhar.

Diante dos dados analisados, sentimo-nos muito satisfeitos com os resultados. Em nenhuma das questões observadas na atividade a seguir foi constatado equívoco quanto à representação sonora das onomatopeias.

Atividade realizada

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno (a) Isadora e Gabriel 6º Ano AData: 20/08/19

1. Escreva abaixo da imagem o que cada ONOMATOPEIA representa.

a)

beijinho de amigo

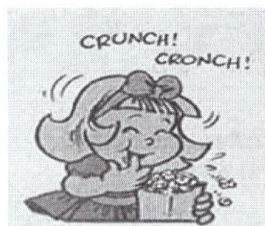
b)

largo de choro

c)

moeda de pancada

d)

o barulho da comida

e)

trovão e raios

f)

o barulho da chuva caindo

g)



i)

o sopro da Monica

As transcrições dos sons/ruídos, na segunda questão, também não apresentaram distorções. Todas estavam bem justificadas, assim como observado nos estudos de Nogueira

(1950) quanto às que designam vozes de animais (grunhir), ou atos sonoros produzidos pelas cordas vocais e afins (assobiar, cochichar etc.). Ainda de acordo com Cagnin (1975), por meio da onomatopeia, procura-se transmitir um ruído específico. Portanto, a onomatopeia tem em si esta expressividade, embora precise do contexto para ser entendida.

Quanto à exploração dos recursos visuais e expressivos que as onomatopeias podem expressar, constata-se que os alunos também entenderam e não tiveram tanta dificuldade em representá-los. Pelo contrário, exploraram com muita desenvoltura e apresentaram bons resultados. No entanto, podemos constatar que alguns alunos, como observado adiante, representaram esse valor expressivo promovido pelas onomatopeias de maneira mais simples, sem muito realce. Outros já demonstraram sua expressividade por meio do contorno dado à palavra, do tamanho das letras e das cores utilizadas.

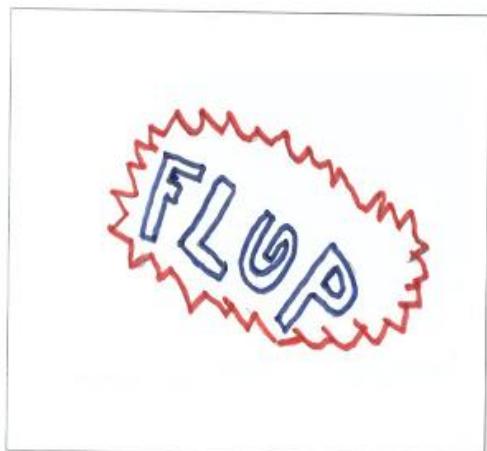
Dentre as atividades realizadas durante toda a sequência didática, essa, certamente, foi a mais prazerosa em realizar. Percebia-se no olhar de cada um dos alunos um ar de: “Essa eu sei fazer”. A convicção estava na fisionomia de cada um deles. Não tiveram dificuldade, e isso foi muito gratificante.

Concluimos, portanto, que, certamente, as HQs estão carregadas de oralidade, representada, especificamente, pela onomatopeia, que cumpre o papel de uma espécie de “trilha sonora”.

Atividade realizada

2. Leia a história. Após a leitura, transcreva para o espaço abaixo três ONOMATOPEIAS e escreva ao lado o que elas expressam.

a)



O barulho de quando chupa o bico



O cachorro em raiva do
cão

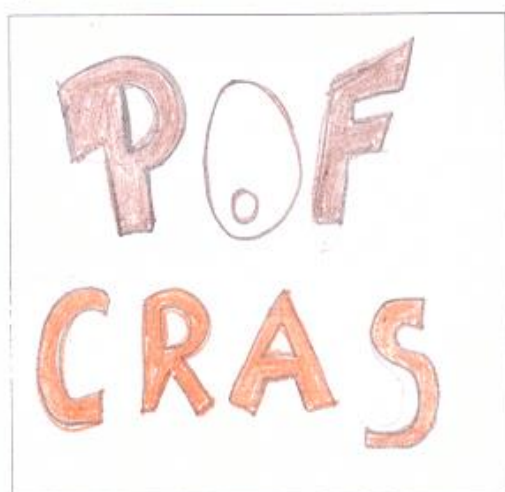
c)



O cão pisou no ralo
do cachorro

2. Leia a história. Após a leitura, transcreva para o espaço abaixo três ONOMATOPEIAS e escreva ao lado o que elas expressam.

a)



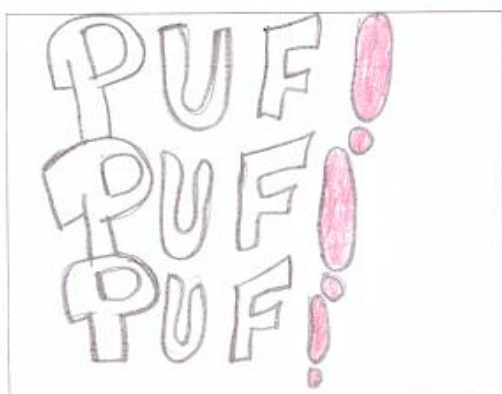
O copo quebrando

D)



Balançando o cobre

C)



comendo do coração

Produção Final – A temática junina no contexto das HQs (2 aulas)

No primeiro momento, antes de iniciar a atividade de leitura, organizamos as carteiras em círculo, em seguida conversamos com os alunos a respeito da temática da Festa Junina, perguntamos-lhes se gostavam dos festejos e o que mais gostavam de fazer durante esse período. Pedimos que anotassem suas respostas. Após todos registrarem, distribuímos uma cópia da história das Festas Juninas e fizemos a leitura em voz alta para a turma. Durante a leitura houve muitos cochichos por conta de algo que tinham observado na história, mas nada que atrapalhasse o andamento da leitura. Somente em dois momentos solicitamos que prestassem mais atenção. Concluída a leitura, perguntamos o que eles acharam, se já conheciam a origem das festas juninas, a caracterização do ambiente, dos personagens e dos símbolos representativos da festa. Quanto à origem, eles não demonstraram conhecimento, mas quanto à caracterização do ambiente junino, todos mencionaram algo representativo (balões, bandeirinhas, fogueira, comidas típicas, fogos de artifício, dentre outros), e o que mais se ouvia durante as falas deles era prazer em soltar bombas. Finalizando essa etapa, abrimos espaço para conferir o que eles mais gostavam de fazer nessa época; alguns ainda tímidos, outros mais

descontraídos. Nesse momento um aluno respondeu: “Eu gosto mesmo é de viajar pra casa de minha vó. Lá tem festa na rua, guerra de fogos” (Aluno A). Outro mencionou que é muito bom porque tem muita comemoração na rua.

No segundo momento, solicitamos uma produção final. Nela é que “o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Esta fase mostra se o aluno se apropriou do gênero estudado, se construiu uma aprendizagem significativa no que concerne à leitura e produção de sentido. Desta forma, a produção final é o resultado do trabalho com a SD, seja ele positivo ou negativo, e perceber os objetivos que foram atingidos, e os progressos obtidos no domínio trabalhado. Nessa atividade, eles colocaram em prática os conhecimentos construídos durante a sequência de atividades. Solicitamos-lhes que construíssem sua história em quadrinho com a temática junina, considerando os aspectos verbais e visuais estudados em sala de aula. Para cada aluno, foi distribuída uma folha de papel, constando quadrinhos em brancos e uma ilustração como parte integrante da temática.

Nessa fase, foi necessário seguir algumas orientações antes de iniciar as produções. A primeira: a temática junina deve ser explorada, assim como os aspectos inerentes aos gêneros trabalhados (variações no formato de balões, variações no formato de letras e a criatividade na construção das onomatopeias).

Análise dos resultados

Para finalizar a sequência de atividades, essa aula contou com a participação de 26 alunos durante a leitura da “História das festas juninas”, de autoria de Maurício de Souza. Logo após essa etapa, eles passaram para a produção final. Inicialmente foi previsto que essa parte da produção textual demandasse um tempo de 50 minutos; no entanto, não foi suficiente, sendo necessário utilizar mais 30 minutos de outra aula. Sabemos que nem sempre as coisas acontecem como planejamos e, em alguns casos, precisamos ajustá-las da melhor maneira possível, a fim de obter um bom andamento da aula e não comprometer o resultado. Mesmo assim, alguns alunos entregaram a atividade sem colorir por completo.

Diante da proposta de trabalho, pudemos perceber que durante a leitura da história da festa junina muitos dos alunos mostraram-se surpresos com determinados acontecimentos. O que mais chamou a atenção deles foi a história dos Santos, principalmente o Santo Antônio, por ser conhecido como santo casamenteiro. Muitas coisas relacionadas à culinária e a certas

brincadeiras não foram novidades para eles. Isso demonstra que esse aspecto cultural está dentro do seu contexto social.

Das produções realizadas pelos alunos, chamou-nos a atenção a presença de alguns aspectos, como o uso de título, diálogo, balões, rabicho e onomatopeias, os quais passamos a expor e analisar. Quanto aos aspectos composicionais do gênero, podemos destacar dois fatores que ficaram evidentes: primeiro quanto ao uso de algumas tipologias de balões, as quais foram bem representadas (balão pensamento, balão fala, balão cochicho, balão de apêndice cortado, balão zero, balão berro e balão trêmulo). Contudo, o diálogo foi pouco explorado nas produções, como podemos verificar nos textos que seguem.

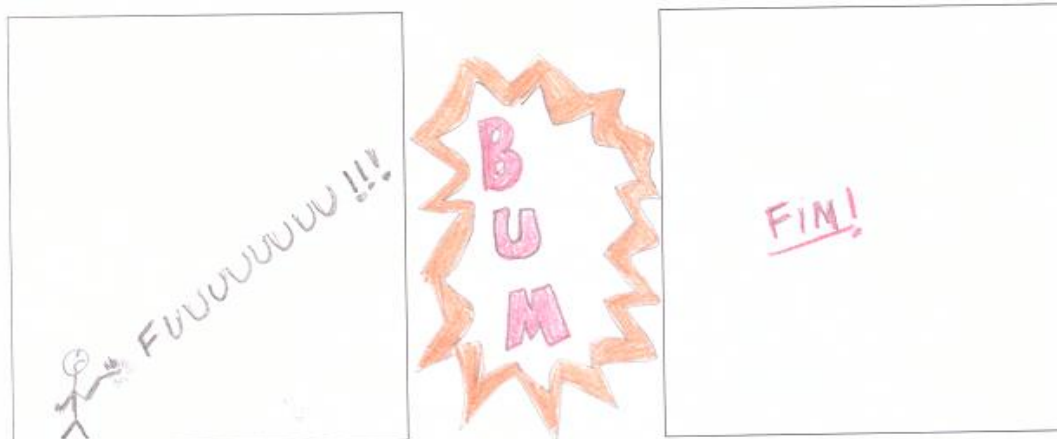
Atividade realizada



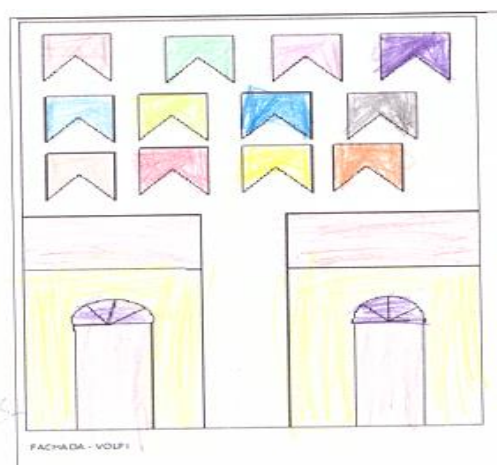


Olho Santos K





Andréane





O segundo ponto a ser destacado é quanto ao aspecto linguístico referente às onomatopeias, tendo sido constatada a presença de muitas delas. Mas, embora tenham estudado durante toda a sequência didática variadas onomatopeias, nessas produções textuais foi possível observar, na maioria dos textos, aquelas atribuídas ao som dos fogos. Nesse sentido, justifica-se que a temática tenha influenciado, o que não desfavorece, de modo algum, o trabalho realizado. Isso nos mostra que a relação disso tudo com a produção de sentido e com as particularidades dos gêneros constituem, sem dúvidas, material rico para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem nas HQs. (MENDONÇA, 2010 p. 220).

Em relação a essa última atividade, observamos que o aluno já reconhecia vários aspectos da estrutura composicional das HQs, os quais estão presentes em sua produção, como o título, os personagens, os balões, os rabichos dos balões, a sequência de falas e a marcação do final do texto pelo “FIM”.

Finalmente, apesar de as produções textuais apresentarem, também, problemas em sua ortografia, os quais precisam ser trabalhados sistematicamente, os alunos demonstram já conhecer a estrutura composicional de tirinha e HQs e os aspectos que lhes são peculiares.

As insistentes marcas de inúmeros balões ensaiados pelo aluno sugerem que ainda há um caminho a percorrer no aprendizado do planejamento das falas antes do contorno dos balões, que pode ser uma dica para as futuras intervenções do professor.

No próximo tópico, apresentamos o teste de saída seguido da análise dos dados, pontuando até que ponto as expectativas foram atendidas.

Teste de saída (1 aula)

Essa aula foi o momento em que verificamos até que ponto a sequência aplicada na turma contribuiu para a aprendizagem da leitura verbo-visual presente nos gêneros tirinha e história em quadrinhos. A atividade que compõe o teste de saída foi composta de questões que exploraram a leitura simultânea das linguagens presentes nos dois gêneros trabalhados, a verbal e a não verbal, a qual explorou questões semelhantes às realizadas no teste de entrada, mas com outros textos, a fim de verificar se houve alguma evolução nos mesmos aspectos analisados.

Inicialmente os alunos responderam perguntas relacionadas à composição do gênero, bem como questões que, necessariamente, articulam a leitura da palavra com a da imagem. Antes de iniciar a aula, orientamos os alunos que essa atividade final seria realizada individualmente. Em seguida, fizemos a distribuição das cópias e, em silêncio, os alunos começaram a responder.

Durante toda a aula, somente dois alunos solicitaram nossa intervenção. Um deles estava sem entender a terceira questão, isso porque não havia linhas para escrever a resposta. Nessa oportunidade houve a necessidade de explicar para toda a turma que poderia colocar a resposta mais abaixo, caso o espaço não fosse suficiente. O segundo aluno comentou a respeito da ordem dos quadrinhos, mais especificamente na quarta questão, quando mencionou: “O terceiro quadrinho é esse, né? Respondi que sim. Os demais não esboçaram nenhuma dúvida e concluíram a atividade antes do tempo programado.

Atividade realizada

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO: Wlter Santos Kneuler 6º ANO A DATA: 20/03/2019

Questionário

Leia atentamente os textos 1, 2 e 3. Depois responda as questões a seguir.

Texto 1



Texto 2



1. A narrativa acontece dentro de quê? Dentro de quadrinhos
2. Onde as falas acontecem? Dentro de balões
3. No TEXTO 1, o que foi planejado pelo personagem no 1º quadrinho deu certo? Explique.
Sim, ele salvou o amigo.
4. No TEXTO 2, o que acontece a partir do 3º quadrinho?
O personagem vai acender uma lumbre para comemorar o gol de
5. Quais os tipos de balões presentes nos textos acima?
Balão Grito, Balão fala, Balão de batulho de aparelho.
6. Por que as falas dos personagens, nos 2º quadrinhos dos textos, foram escritas com o tamanho maior que as outras?
Para dizer que ele tá gritando.
7. Ao ler o quadrinho ouvimos algum ruído ou som/barulho?
- (X) Sim
() Não
8. Retire dos textos alguns sons/barulhos ou ruídos que você observou.
AAAAHHHH e Vupp
9. Qual o tema que está sendo explorado nos quadrinhos acima?
São João.

Texto 3



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

7196

10. Quantos personagens compõe a história? 2 (dona)
11. O que faz o Cascão com o Anjinho?
Pega o negócio da cabeça do anjo.
12. O que representa essa imagem no 2º quadrinho? Por que ela é desse jeito?
Porque é um batulho.

Análise dos dados obtidos no teste de saída

Nessa aula, infelizmente o número de alunos foi muito baixo. Apenas 21 deles estavam presentes, isso por conta da inquietação do último horário, em que muitos saem quando outras turmas são liberadas mais cedo.

No diagnóstico inicial, os alunos foram questionados em relação ao gosto pela leitura e suas preferências. Em seguida, eles responderam questões relacionadas à estrutura do gênero, as quais foram identificadas com mais dificuldades. Após a realização da sequência didática, foi elaborado um teste de saída, que contemplou as mesmas perguntas, porém com outros textos. O objetivo nessa aula foi verificar se os problemas apresentados na atividade inicial haviam sido sanados, e até que ponto a aplicação da sequência contribuiu para minimizar tais ocorrências.

A análise dos resultados revela que os alunos se posicionaram diante dessa teste já com um olhar mais crítico. Dos 21 alunos que fizeram a atividade, ficou constatado, como mostra o gráfico a seguir, que houve um avanço da aprendizagem quanto aos aspectos observados inicialmente.

Gráfico 12

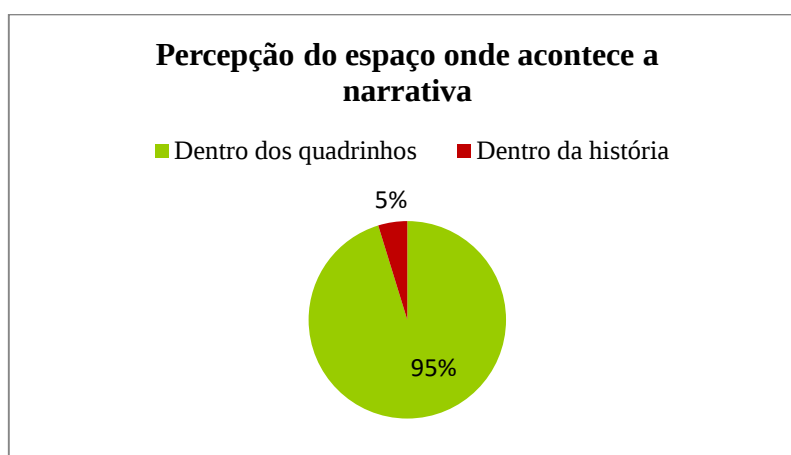


Gráfico 13

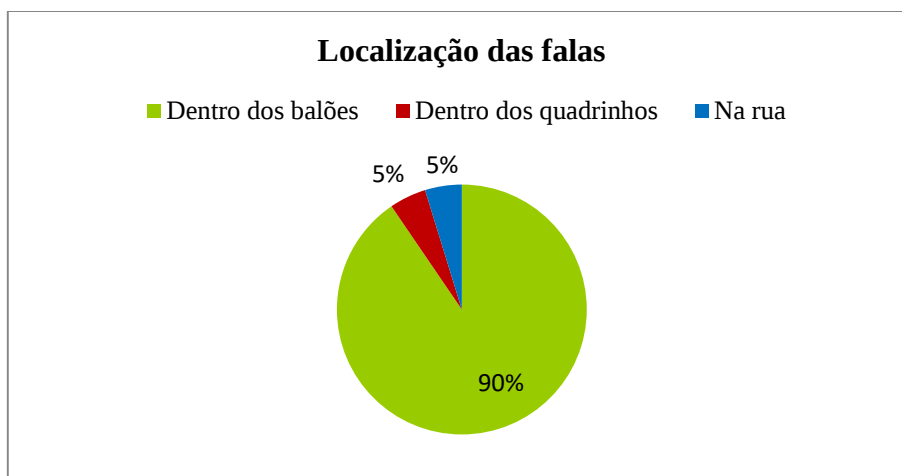


Gráfico 14

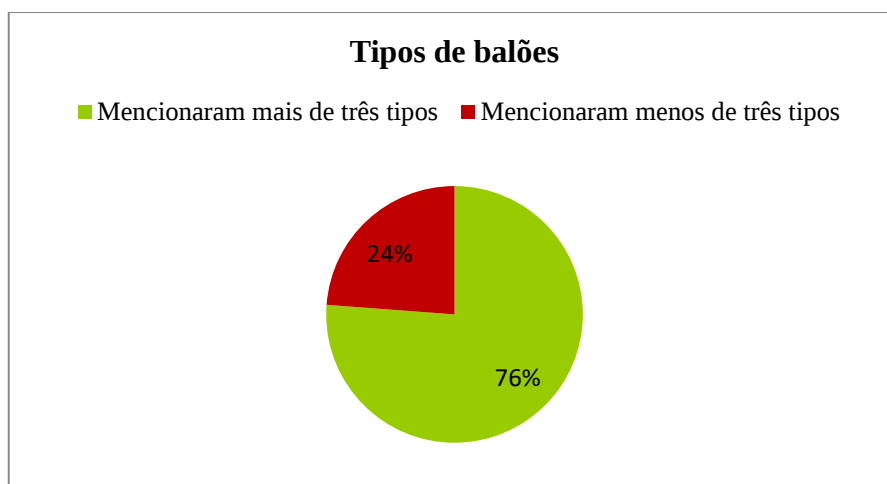


Gráfico 15

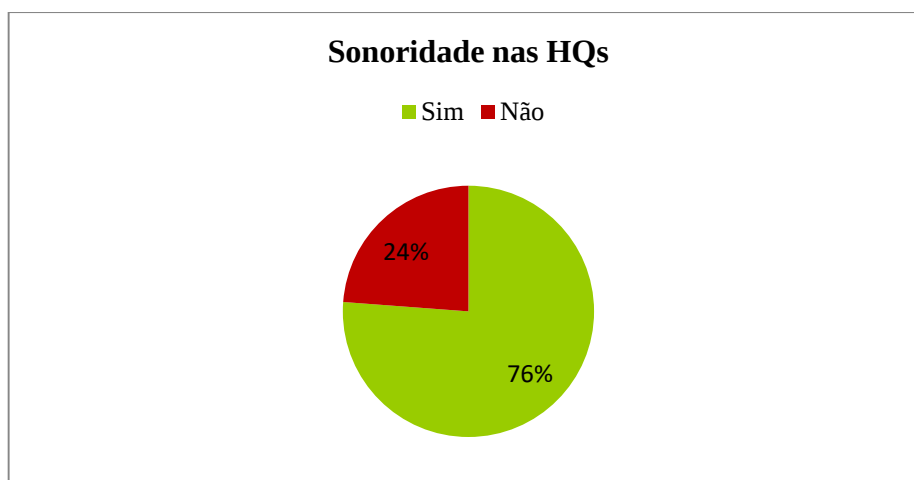
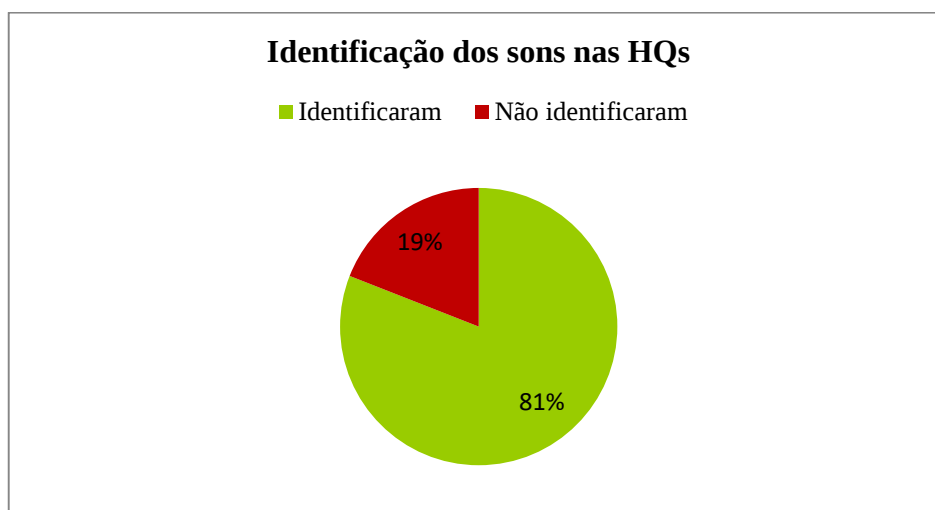


Gráfico 16



Em relação às questões de leitura e compreensão do gênero, após a aplicação da sequência didática, também, constata-se um melhor rendimento. Este fato está associado aos aspectos estruturais do gênero, os quais são necessários para o êxito do trabalho com a leitura verbo-visual. Dos três pontos analisados quanto à tipologia dos balões, à sonoridade e à identificação dos sons nas HQs, percebemos que houve um avanço significativo em relação ao teste de entrada.

Nessa atividade, os gráficos apontam que mais de 70% da turma teve êxito quanto aos aspectos analisados. Embora esse percentual pareça significativo, entendemos que ainda é preciso reinventar nossas práticas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem. Certamente nossa proposta do trabalho com os gêneros tirinha e HQs não será finalística. Pelo contrário, pode ser aprimorada posteriormente, no sentido de ampliar o potencial dos nossos alunos nas práticas de leitura e compreensão de textos variados.

3.1.2 O jogo

3.1.2.1 Apresentação do jogo

Trata-se de uma atividade lúdica que envolve a estrutura dos gêneros tirinha e HQs de maneira competitiva e prazerosa. A proposta apresentada é semelhante ao jogo da adivinha, no qual é necessário responder corretamente ao que é solicitado. O principal objetivo do jogo é

promover aos alunos o contato com a tipologia de balões, bem como o trabalho com a oralidade a partir da produção sonora das onomatopeias.

3.1.2.2 Organização do jogo

1. Título: “DE QUADRINHO EM QUADRINHO: QUEM SOU EU?”
2. Competição: todos respondem ao que for solicitado.
3. Tabuleiro numerado com perguntas e imagens (60 casas).
4. Objetivo da atividade: trabalhar a estrutura dos gêneros tirinha e HQs (tipologia de balões e a oralidade por meio da produção sonora das onomatopeias).
5. Peças: 1 tabuleiro, 1 dado, 4 envelopes contendo 8 cartões e 4 birros coloridos.
6. Público: alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.
7. Número de participantes por partida: 4



Legenda:

Quem sou eu? Dizer o nome do balão.

Onomatopeias: reprodução sonora correspondente a cada uma delas.

Animais: reproduzir o som correspondente.

Bebê chorando: reproduzir o som do choro.

3.1.2.3 Regras do jogo

O jogo é constituído de grupos de 4 participantes. Cada um deles recebe um envelope contendo 8 cartões-resposta (8 tipologias de balões). Para dar início à partida, é necessário fazer um sorteio com cartões numéricos para estabelecer a ordem dos jogadores. Após o sorteio, o primeiro participante joga o dado e dá a largada. Dependendo do quadrinho que ele parar no tabuleiro, é necessário ler a pergunta e respondê-la para que possa avançar na partida. Caso o participante não saiba a resposta, ele deve escolher, dentre os cartões recebidos, um que contenha a resposta correspondente para o que foi solicitado e ler em voz alta. Em seguida, deve colocá-lo novamente no envelope.

Todos os participantes têm apenas uma chance em cada rodada para encontrar o cartão com a resposta correspondente. Caso não consiga na primeira tentativa, aguarda a segunda rodada para fazer a próxima tentativa, e assim sucessivamente. Caso contrário, permanece onde está até acertar o que foi solicitado. Se acertar, continua na partida normalmente.

No caso das onomatopeias, especificamente, não há necessidade de cartões-resposta, pois a pergunta deve ser respondida oralmente pelos participantes sem consultas a nenhum material de apoio. No tabuleiro, em vez de perguntas, há imagens, e os participantes que pararem em cima de uma delas terão que reproduzir oralmente, a depender do local, o som compatível com: choro, barulho de instrumentos, som de animais, entre outros. Caso mais de um jogador pare na mesma imagem, este não pode reproduzir o som já proferido anteriormente pelo adversário. É necessário que esse jogador esteja atento para que possa fazer outras associações sonoras para a mesma imagem. Ainda com relação às onomatopeias, em outras duas situações ocorre o inverso. Ao invés da imagem, existe a representação escrita da onomatopeia para ser identificada, como por exemplo “Nhac” – som de mordida. Nesse caso, o participante deve fazer a leitura em voz alta e dizer o que ela representa, caso contrário, será eliminado da partida.

Além dessas situações no trajeto da trilha, há, ainda, algumas penalidades a que todos estarão submetidos.

Vence o jogador que cruzar a linha de chegada em primeiro lugar.

O jogo (1 aula)

Após toda a realização dos módulos de atividades, chegou a vez de pôr em prática alguns conhecimentos adquiridos na sequência proposta. Durante a realização das etapas anteriores da sequência didática, essa aula foi muito esperada e gerou muita expectativa por parte dos alunos. A cada aula, a maioria da turma perguntava quando iria jogar. Na tentativa de acalmá-los, respondíamos que antes disso seria necessário conhecermos alguns aspectos inerentes aos gêneros tirinha e história em quadrinho, e que todos deveriam ter atenção em todas as etapas, pois elas seriam decisivas durante o jogo. Essa ansiedade talvez tenha sido reflexo da idade ou do espírito competitivo que envolve toda atividade lúdica.

Nesse dia, assim como em outros, chegamos mais cedo para organizar a sala de aula. Juntamos duas carteiras e colocamos quatro cadeiras, de forma que a turma ficou dividida em sete grupos com quatro participantes cada um, totalizando 28 alunos. Antes de distribuir o material chamamos a atenção no sentido de que todos eles seriam fiscais no jogo. Mas para isso deveriam ter o conhecimento do que seria perguntado a fim de que pudessem manter a penalização ou absolvição do adversário durante a partida.

Primeiramente, entregamos a cada equipe um cartão contendo a legenda com as orientações para a partida. Em seguida fizemos a leitura em voz alta. Nesse momento, todos ficaram atentos e ansiosos, mas não mencionaram nenhum tipo de dúvida. Logo após essas orientações, distribuimos o kit do jogo (1 tabuleiro do jogo, 4 pinos coloridos, 1 dado e 4 envelopes contendo 8 fichas cada um).

A partida foi iniciada ao mesmo tempo para todos os grupos. Durante sua execução, ficamos circulando na sala, observando o andamento do jogo, caso houvesse a necessidade de intervirmos. Conforme a partida ia sendo desenvolvida, por duas vezes, um aluno solicitou a nossa ajuda para dirimir uma dúvida, já que outro participante estava há uma rodada sem jogar e necessitava acertar o que estava sendo perguntado para que pudesse se movimentar no jogo. Nesse instante, constatamos que a resposta não era coerente com o que foi solicitado e assim fizemos um pequeno gesto negativo com a mão, sinalizando que não estava correta. Nos seis

grupos observados, percebemos que somente dois alunos estavam em desvantagem considerada em relação aos outros jogadores, isso por conta das penalizações.

Após alguns minutos, os grupos foram finalizando a partida com muita euforia, risadas, brincadeiras, mostrando as respostas certas para os colegas que erraram. Enfim, foi muito prazerosa essa aula, pois percebemos o quanto eles foram comprometidos e participativos.

Análise dos resultados

Quanto a essa aula, podemos dizer que foi a mais aguardada. Durante todas as aulas da Sequência Didática eles perguntavam: “Que dia vai ser o jogo?”, “Vai ter premiação para quem vencer?”, “Eu vou ganhar porque aprendi tudo que a professora explicou”. Estas foram algumas das falas que pudemos transcrever em nossos registros antes de iniciar a partida. Foi um momento de muita agitação e conversas paralelas. Enfim, foi muito difícil controlá-los. Talvez a ansiedade possa ter contribuído um pouco, mas no final tudo deu certo e eles ficaram mais atentos à competição sem muita agitação.

A proposta inicial era que eles mesmos fossem os responsáveis por julgar o certo e errado dentro da partida, mas depois achamos mais prudente distribuir as fichas com os nomes dos balões, caso houvesse necessidade de usá-los. Desta forma, ninguém ficaria penalizado por muito tempo, haja vista a possibilidade de encontrar ou lembrar a resposta correta por meio das fichas. Consideramos ter tomado a decisão adequada, pois assim eles tiveram a oportunidade de relembrar os tópicos estudados.

Como forma de avaliar o jogo, recorremos a alguns parâmetros, que garantem a relação entre intencionalidade e a prática pedagógica. De acordo com Piletti (2010, apud BRUNO, 2017), em seu artigo intitulado “Literatura em jogo”, os parâmetros são: validade, utilidade, viabilidade e flexibilidade. Quanto à validação e à utilidade, os alunos compreenderam a proposta do jogo, viabilizando o processo de ensino-aprendizagem. Quanto à flexibilização, tomamos como ponto de partida o princípio de que contamos com outras possibilidades para viabilizar o processo, nesse caso, especificamente, a observância das regras do jogo.

Para fins avaliativos das aulas desenvolvidas, seguimos como parâmetros alguns pontos essenciais estabelecidos por Butt (2009) quanto à realização de aulas bem-sucedidas, a saber: ter propósito definido; ser bem estruturada; ser flexível; ser bem servida de recursos; ser desafiadora; ser bem ritmada, dinâmica; envolver uma aprendizagem ativa; usar habilidades de

raciocínio, iniciativa e imaginação; ser prazerosa, gratificante; e indicar continuidade e progressão.

Foram observados ainda a participação e o envolvimento da turma durante a aplicação da sequência didática, bem como os comentários realizados, principalmente a respeito da oralidade nas HQs. Alguns ficaram surpresos com a evidência de sonoridade por meio das onomatopeias, e, de posse desse conhecimento, passaram a proferir sons em muitos momentos durante a realização das atividades. Por fim, os alunos produziram quadrinhos com a temática junina, explorando algumas possibilidades de escrita, formatos de balões e onomatopeias, para verificação do ensino-aprendizagem dos gêneros estudados.

Esperou-se, com a realização da sequência, que os alunos aprofundassem o estudo acerca dos gêneros tirinha e história em quadrinhos e passassem a compreender a importância em articular as linguagens verbal e não verbal presentes nesses gêneros, como forma de promover uma leitura mais prazerosa.

Concluimos, pois, a sequência didática proposta para o trabalho com os gêneros textuais escolhidos. Diante de tudo que foi programado, temos a certeza de que foi realizado com muita dedicação, porém, não somos perfeitos. Após a aplicação dessa SD na turma, podemos destacar alguns pontos positivos, principalmente quanto à oralidade promovida pelas onomatopeias, que muitos alunos passaram a identificar. Além disso, eles passaram a distinguir falas e sons, bem como a tipologia dos balões para a compreensão do texto. Convém salientar que ainda necessitam de aprimoramento das práticas utilizadas para que obtenhamos bons resultados.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê somente para aprender a ler; não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, e raramente se lê em voz alta. Isso não significa dizer que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 56-57) afirmam que: “[...] prática de leituras pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos. Estes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual por sua vez, exige uma modalidade de leitura”.

Outro ponto a destacar é o procedimento rotineiro com que se trabalha a leitura escolar. Ela é geralmente composta de leitura do texto, bateria de perguntas para compreensão e interpretação, estudo da gramática e redação. Estes procedimentos metodológicos com os quais alguns profissionais engessaram suas práticas, ao invés de promover aproximação, contribuem para o afastamento dos alunos quando o assunto é leitura. Entretanto, o que se observa são muitos professores inquietos e engajados, de alguma forma, em mudar para melhor a qualidade do ensino. Iniciativas como o PROFLETRAS, destinado à qualificação de professores do Ensino Fundamental, é uma grande oportunidade para nós profissionais interagirmos uns com os outros, compartilhando erros, acertos, trocando experiências e novas ideias para tentar resgatar o gosto desses alunos pelas aulas de leitura.

Diferentemente disso, o ensino de língua materna deve ser um campo aberto, dinamizado pela criatividade, sensibilidade e perspicácia do professor. Desta forma, a meta do trabalho com a Língua Portuguesa, como ressalta a BNCC (BRASIL, 2017), é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade.

Entretanto, para isso, o docente deve ser um sujeito que pensa e analisa criticamente seu ofício, e os resultados dessa investigação são quase sempre geradores de uma reflexão que pode alterar, não apenas ações, mas também as suas concepções capazes de compreender os indivíduos e suas diversidades presentes na sala de aula.

Durante a aplicação desta proposta de intervenção foi ficando mais evidente que trabalhar com o texto que contempla duas linguagens, ou seja, a verbal e a não verbal, supõe

um cuidado especial com as etapas de leitura. Além disso, verificamos que as HQs têm o poder de sobrepujar uma eventual monotonia que um leitor incipiente poderia sentir em face de um texto somente constituído de linguagem verbal, em razão dos múltiplos sentidos, contribuindo, assim, para o processo de formação leitora de crianças, adolescentes e jovens.

A implementação do projeto como um todo permitiu confirmar que o trabalho com os gêneros tirinha e história em quadrinhos, tendo, ambos, em sua estrutura a linguagem verbo-visual, requer, sim, distintas possibilidades de atividades, de modo que as duas formas de linguagem – a visual e a verbal – constitutivas dos gêneros sejam exploradas mais consistente e eficientemente. Além disso, requer apresentação, explicação e discussão gradual dos elementos constitutivos que o compõem.

Após a pesquisa, podemos ressaltar que a escolha da sequência didática como ferramenta de ensino contribuiu sobremaneira com a aprendizagem dos alunos, pois permitiu o domínio dos gêneros discursivo de forma gradual, passo a passo, facilitando a identificação das dificuldades da turma como um todo e dos alunos individualmente; além de trabalhar com a leitura, produção textual, oralidade e aspectos composicionais do gênero. Seria ingênuo, nesse momento, acreditarmos que todos os alunos resolverão suas dificuldades quanto à leitura de tirinha e história em quadrinhos após o desenvolvimento da sequência didática. Entretanto, podemos afirmar que houve um avanço dessa turma quanto a articulação das duas linguagens, a verbal e não verbal.

Ressalte-se, também, que a sequência didática é um instrumento dinâmico, visto que sua organização permite inserções de atividades de acordo com a observação do professor a respeito do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, seus conhecimentos prévios e suas experiências culturais. Além disso, mesmo que a sequência didática apresente diversidade nas atividades propostas, nem tudo poderá ser previsto. Sendo assim, mais vale adaptar o trabalho à realidade dos alunos do que, forçosamente, dar lugar a uma aprendizagem tão sistemática quanto a que se tem em vista na sequência didática. Haverá situações em que os módulos da sequência didática só assumirão seu sentido completo no instante em que as atividades forem redefinidas em função das dificuldades encontradas pelos alunos na realização das tarefas.

Assim, apesar dos obstáculos encontrados em sala de aula para exercermos nossas práticas pedagógicas, vale a pena investir num trabalho sistematizado, mas sempre criativo. Vale a pena, ainda, pesquisar e tornar esse trabalho produtivo, ainda que demande tempo e muito estudo, pois é preciso tratarmos o ambiente escolar como um meio de transformação do

indivíduo, que, por sua vez, tem capacidade de transformar o ambiente em que vive. Assim sendo, este trabalho poderá ser destinado àqueles que não veem os desafios como empecilhos, mas como algo que precisa de inovações para ser vencido.

Sendo assim, a contribuição aqui modestamente oferecida para o trabalho com a leitura com tirinha e história em quadrinhos é uma sugestão para que se aperfeiçoe a educação por meios mais prazerosos que estimulem o interesse do aluno, e se discuta a leitura como algo que possa desenvolver um olhar crítico e a compreensão da própria sociedade, para que se possa explorar não somente os aspectos linguísticos, mas também as temáticas culturais vivenciadas pelos nossos alunos durante todo o ano letivo.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer história em quadrinhos**. Tradução de Silvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.
- AIZEN, Naumin. **Onomatopeias nas histórias em quadrinhos**. In: MOYA, Álvaro de. Shazam. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- ALVES, I. M. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo: Ática, 1990.
- ANDRADE, Denis Pereira de. **A habilidade de inferir humor em tirinhas: o papel da mediação e da sistematização de atividades**. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Faculdade de Letras. Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS. Belo Horizonte, 2016.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Contos fluminenses**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1977. (Edições críticas de Obras de Machado de Assis).
- BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHINOV, V. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, [1981]1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 4ª ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, [1052]2003.
- BARBIERE, Daniele. **Los lenguajes cómic**. Barcelona: Padiós, 1998.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real da Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC Campinas: Mercado das Letras, 2000. (BARBOSA, p. 155)
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 2004.
- BEZERRA, Sara Jane de Matos. **Análise lexical das ambiguidades lexicais e sintáticas na construção de sentido das tirinhas Mafalda**. 2012. 52. f. Trabalho de conclusão de curso (TCC). Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Departamento de Ciências Humanas – Campos IV. Jacobina, 2012.
- BORGES, Lien Ribeiro. Quadrinhos: literatura gráfico-visual. **Revista Agaquê**, ano III, vol. 3, n. 2, agosto de 2001. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/agaque/ano3/numero2/agaquev3n2_1.htm>. Acesso em: mai 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000c.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis.** 13ª ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

BRUNETTI, Ivan. **A arte de quadrinizar:** filosofia e prática. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BRUNO, Alberto Roiphe. (Org.). **Literatura em jogo:** proposições lúdicas para as aulas de português. Aracaju: Criação, 2017.

BUTT, Graham. **O planejamento de aulas bem-sucedidas.** 2ª ed. Tradução: Adail Sobral e Anselmo Lima. São Paulo: Special Book Services Livraria e Editora, 2009.

CAGLIARI, L. C. A escrita do barulho. In: **Estudos Linguísticos** – Anais de seminários do GEL, São Paulo: Instituição Moura Lacerda, v. 22, p. 615-622, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica:** introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

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

CAMBRUSSI, Morgana Fabíola. HACK POLL, Talita Veridiana. **Ambiguidade Lexical em Tirinhas:** polissemia e efeito de humor. Revista (Con) Textos Linguísticos - v. 9, n. 13 - 2015.

CARVALHO, D. Jota. **A educação está no gibi.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Folclore do Brasil:** pesquisas e notas. Brasil/Lisboa: Fundo de Cultura, 1969.

CASCUDO. Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** Brasília, DF: Instituto Nacional do Livro, 1972.

CASTRO, JRB. As manifestações culturais no contexto das festas juninas espetacularizadas da cidade de Cachoeira, no Recôncavo baiano. In: BARTHE-DELOIZY, F., and SERPA, A. , orgs. *Visões do Brasil : estudos culturais em Geografia* [online]. Salvador: EDU FBA; Edições L'Harmattan, 2012, p p. 113-126 . ISBN 978 -85-232-1238-4 . Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos.** Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. **A explosão criativa dos quadrinhos.** Petrópolis: Vozes, 1974.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTELLA, Antonio F. **Para apreciar a arte: roteiro didático**. 3ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

DIONISIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DIONISIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: KAROWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUBOIS, Jean. et al. **Dicionário de linguística**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros et al. São Paulo: Cultrix, 2006.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Tradução de Attilio Cansian. São Paulo: Perspectiva, 1988.

EGUTI, Clarícia Akemi. **A Representatividade da Oralidade nas Histórias em Quadrinhos**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. 2ª ed. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir Livraria, 2008.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da C. V. de O. A. & AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita** – Perspectiva para o ensino de língua materna. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FREITAG, Rachel Meister Ko. **Marcadores discursivos não são vícios de linguagem.** Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura - v. 4, n. 4 - p. 22-43 - Jul/Dez de 2017.

FURINI, Liana Gross; TIETZMANN, Roberto, SCOTT, Pilgrim. Elementos Gráficos Como Parte Expressiva da Imagem Cinematográfica, Revista 125 Gambiarra -nº 4, PPGCA-UFF, 2012. Disponível em <www.uff.br/gambiarra/edicao_04/pdf/Gambiarra_4_pag_29_37.pdf> Acesso em Jul 2018.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Estudos dirigidos por J. Guinsburg).

KLAWA, Laoente; COHEN, Haron. **Os quadrinhos e a comunicação de massa.** In: MOYA, Álvaro de. Shazam. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images:** the grammar of visual design. Londres: Routledge, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** São Paulo: Ática, 1996.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **O que é história em quadrinhos.** São Paulo: Brasiliense. 1984.

LUYTEN, Sonia M. Bibe (Org.) **História em quadrinhos:** leitura crítica. São Paulo: Edição Paulinas, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Brasília, Em Aberto, v. 16, n. 69, p. 64-82, jan/mar 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 2001a.

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

MARTINS, Nilce Sant`Anna. **Introdução à Estilística:** a expressividade na língua portuguesa. 4ª ed. São Paulo, 2008.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos.** 2ª ed. São Paulo: Makron Books, 2005.

MEIRELLES, Selma. **Onomatopeias e interjeições em histórias em quadrinhos em língua alemã**. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/download/62158/64988/>

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MENDONÇA, João Marcos Parreira. **Traça Traço quadro a quadro**: a produção de histórias em quadrinhos no ensino de arte. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva. et al (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MORAES, Vinícius de. **A arca de Noé**: Poemas infantis. Vinícius de Moraes; ilustrações Laurabeatriz - 4ª reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

NOGUEIRA, Rodrigo de Sá. **Estudos sobre as onomatopeias**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1950a.

OLIVEIRA, Sara. **Texto visual e leitura crítica**: o dito, o omitido, o sugerido. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2006.

PAULA, Marcus Vinicius de. A conquista da leitura visual irresponsável. In: PAULA, Marcus Vinicius de. ARAUJO, Roberta de Souza. OVIDIO, João Paulo. **Teoria em quadrinhos**. Editora Grupo Rio: Rio de Janeiro, 2016.

PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PRODANOV, C. C. **Manual de metodologia científica**. 3ª ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2003.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

_____. **A leitura dos quadrinhos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, Paulo. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 424 f. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa) Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

RAMOS, Paulo. **Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero?** Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 355-367, set. -dez. 2009. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf>. Acesso em jul 2017.

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

RANGEL, Lúcia Helena. **Festas Juninas, festas de São João: origens, tradições e história**. São Paulo: Publishing Solutions, 2008.

SALLES, Michely Mara Caetano Werneck da Silva. **Textos multimodais e letramento** [manuscrito]: o trabalho com os textos imagéticos em livros didáticos de língua portuguesa – 2014. 118 f., Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2014.

SALERNO, Ana Carolina Garrido Rodrigues. **A estilística nas histórias em quadrinhos: Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem e Luluzinha Teen e sua turma**. 2015. 297 f. Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT) Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5 (1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

SANTOS, Janayna Paula Lima de Souza; CALIL, Eduardo. **Como representar onomatopeias?** – um estudo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos escritas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. In: Revista Leitura: Teoria & Prática. Ano 27, v. 54. Campinas, SP: Global, 2010.

SEED. **Referencial Curricular**: Rede Estadual de Ensino de Sergipe: Aracaju, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Maria Genilda Santos. SALES, Laurênia Souto. GOMES, Janicleide Silva. **Gêneros Multimodais nas aulas de leitura: uma experiência no ensino fundamental**. 2017 In: Anais IV SINALGE, revista SINALGE, v. 1, ISSN 2527-0028, 2017. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/sinalge/resumo.php?idtrabalho=432> Acesso em out 2017.

URBANO, H.. **Análise de textos orais**. 4ª ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. Histórias em quadrinhos. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paula da Terra; MACEDO, Vera Amália Amarante. **Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998. p. 117-149.

VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. **Histórias em quadrinhos e ensino: uma dupla cada vez mais dinâmica**. 2005. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/núcleos/njr/espisal/papiro20a.htm> Acesso em: jul 2018.

VERGUEIRO, W.. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela & VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 31-64.

_____. Uso das HQs no ensino. In: _____. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 7-29.

VERGUEIRO, W.C.S. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Tulio, RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ANEXO A

COLÉGIO ESTADUAL PROF. PAULO FREIRE

Disciplina : Língua portuguesa

Professora : Nicélia Nunes A. Pereira

Aluno (a) Isaora6º Ano A Data 16/05/18

Atividade de leitura

1. Leia o texto abaixo e responda:



a) O que representa “ZUP” escrita fora do balão?

Representa que puxou a toalha da mesa.

b) Como esse “ZUP” poderia ser reproduzido oralmente?

c) No primeiro quadrinho, o que acontece?

Ahã! Que tal, Pai? Zup.

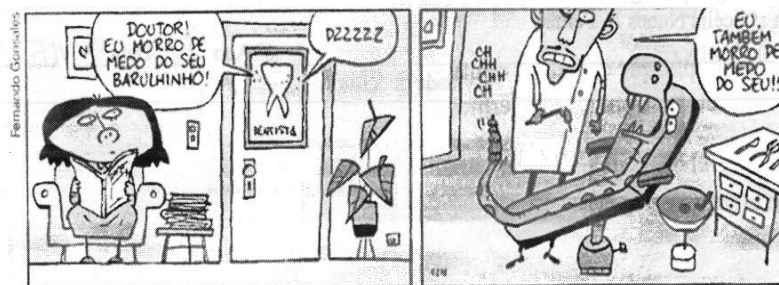
d) O que o Cebolinha planejou deu certo? Por quê?

Puxou a toalha da mesa.

e) O que você entendeu após a leitura do texto?

Eu entendi que Cebolinha puxou a toalha da mesa.

2. Leia o texto abaixo e responda.



(Disponível em: www2.uol.com.br/niquel. Acesso em: 25/5/2010.)

a) O que representa a palavra escrita dentro do balão “DZZZZZZ”?

Representa o barulho do objeto do doutor.

b) Como esse “DZZZZZZ” poderia ser reproduzido oralmente?

c) O que acontece no primeiro quadrinho?

Doutor! Eu morro de medo do seu Barulhinho DZZZZZZ.

d) O que representa esse “CH CHH CHH CH” fora do balão?

Representa o barulho do chocalho.

e) Como esse “CH CHH CHH CH” poderia ser reproduzido oralmente?

f) O que acontece no segundo quadrinho?

Eu também morro de medo do seu!! CH CHH CHH CH.

g) Por que, no segundo quadrinho, o personagem diz ter medo?

Diz que tem medo do barulhinho do objeto do doutor.

h) O que você entendeu após a leitura do texto?

Eu entendi que a Colíza tem medo do barulhinho do doutor.

ANEXO B

1ª Produção inicial

1. Vocês gostam de ler quadrinhos?

() Sim

() Não

2. Já leram algum desses que estão expostos?

() Sim

() Não

3. Dentre os que estão expostos, qual você mais gosta?

4. De qual você menos gosta? _____

5. Conhecem algum desses personagens?

() Sim

() Não

6. Como eles se chamam? _____

7. Há alguma outra personagem de HQs de que você gosta e que não apareceu aqui?

() Sim

() Não

8. Ler quadrinhos é difícil?

() Sim

() Não

9. Sabe o nome do autor de algum desses textos? _____

10. A narrativa acontece dentro de quê? _____

11. Onde as falas acontecem? _____

12. Quais os tipos de balões? _____

13. Ao ler o quadrinho ouvimos algum ruído ou barulho?

() Sim

() Não

14. Como podemos observá-los? Onde eles estão?

15. E sobre os temas das histórias? Quais podem ser?

ANEXO C

2ª Produção inicial

1. Leia a tirinha e responda.

Texto 1



1. Quantos personagens compõe a história? _____
2. Quem são eles? _____
3. O que faz o Cebolinha quando a Mônica se aproxima?

4. Quantos formatos de balões estão presentes na história acima?

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

6. O que esses balões representam ou significam?

7. A personagem Mônica fica irritada e acaba batendo no Cebolinha. Qual quadrinho comprova essa afirmação? _____

8. No quadrinho 3, a Mônica fala alguma coisa? _____

09. O que significa esse “**GRR...**”?

10. Volte ao 4º quadrinho e observe o efeito usado em seu contorno. Dentro está escrito “**POF**” o que isso significa?

11. Por que o quadrinho 4 é desse jeito, diferente dos outros?

12. Em nenhum momento observamos Mônica bater no Cebolinha. Como entendemos que isso aconteceu?

ANEXO D

Atividade

1. Escolha uma história e faça a leitura identificando momentos em que as falas dos personagens apresentam mudanças (formato, tamanho e cor), seja para destacar uma palavra ou alteração no tom de voz. Lembrem-se, já vimos algumas possibilidades: para dar ênfase a uma palavra ou para expressar: espanto, desespero, medo, raiva, alegria, dentre outras possibilidades estudadas.

a) Recorte trechos com onomatopeias e cole no espaço abaixo. Depois escreva ao lado o que cada uma dela (s) expressa (m).

ANEXO E

1. Leia as tirinhas e responda.



Tipo de balão: _____



Tipos de balões: _____



Tipo de balão: _____



Tipos de balões: _____



Tipos de balões: _____



Tipos de balões: _____



Tipos de balões: _____



Tipo de balão: _____



Tipos de balões: _____

ANEXO F

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno (a) _____ 6º Ano A Data: ____/____/____

1. Escreva abaixo da imagem o que cada ONOMATOPEIA representa.

a)



b)



c)



d)



e)



f)



g)



i)

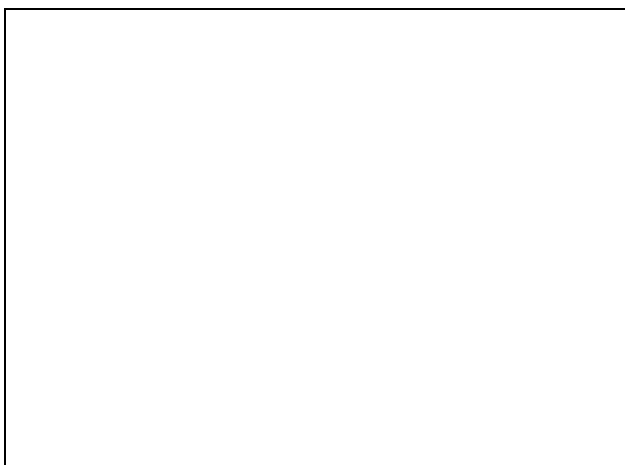


2. Leia a história. Após a leitura, transcreva para o espaço abaixo três ONOMATOPEIAS e escreva ao lado o que elas expressam.

a)



b)

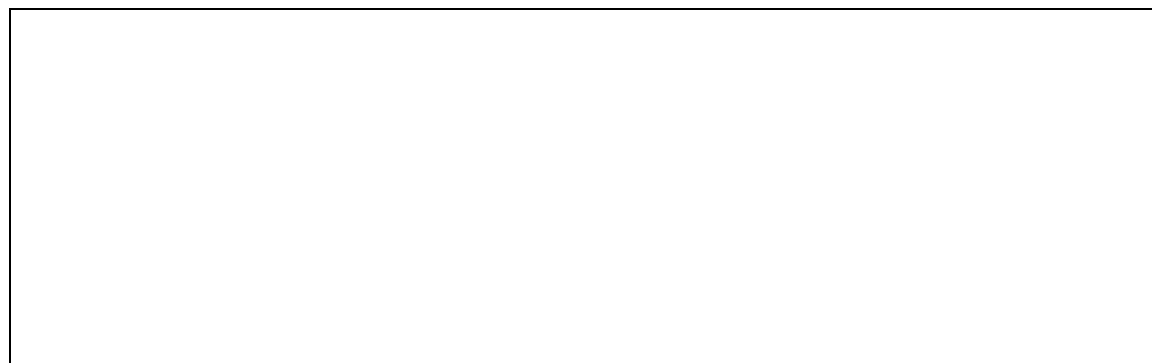
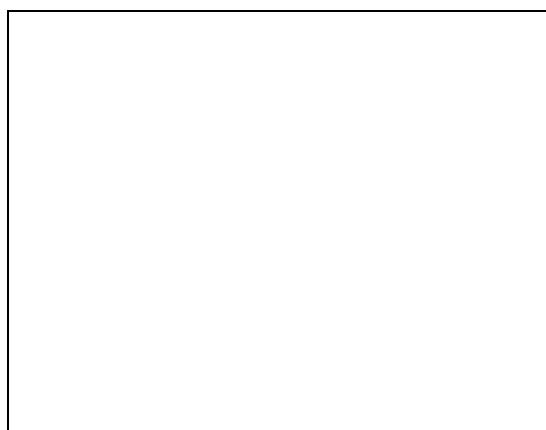
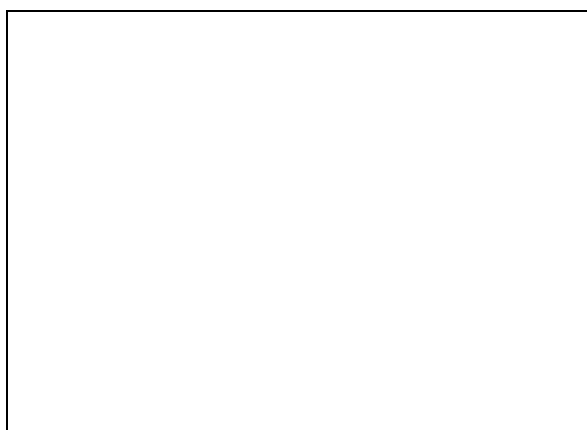
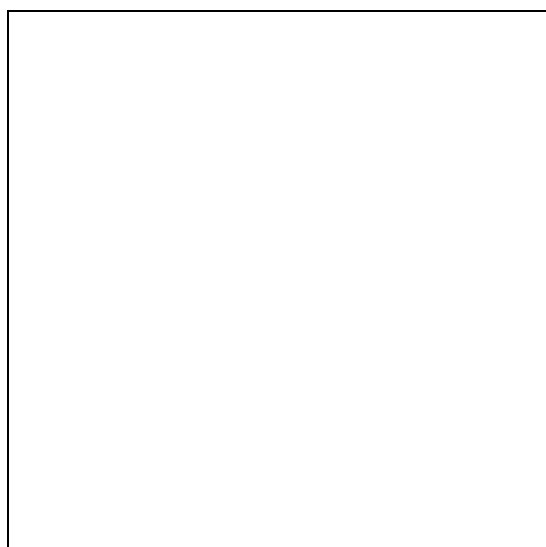
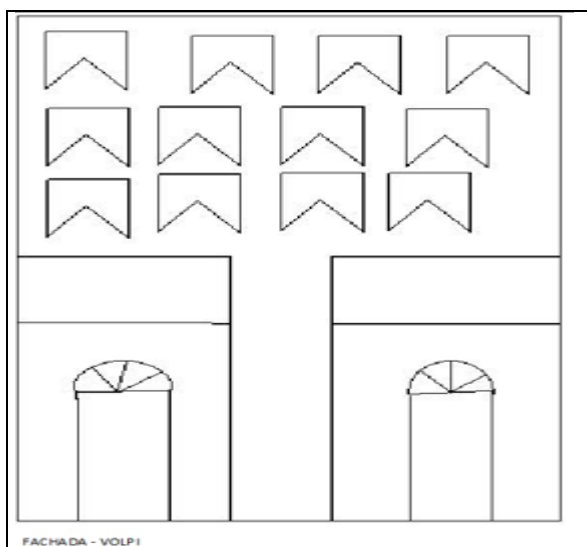


c)



ANEXO G

1. Seja autor de sua própria história. Crie uma história em quadrinho com a temática junina. Nela você precisa utilizar, necessariamente (variações no formato de balões, variações nos tipos de falas dos personagens e a criatividade na construção das onomatopeias. Seja criativo!

Proposta de produção textual

ANEXO H

Atividade final (saída)

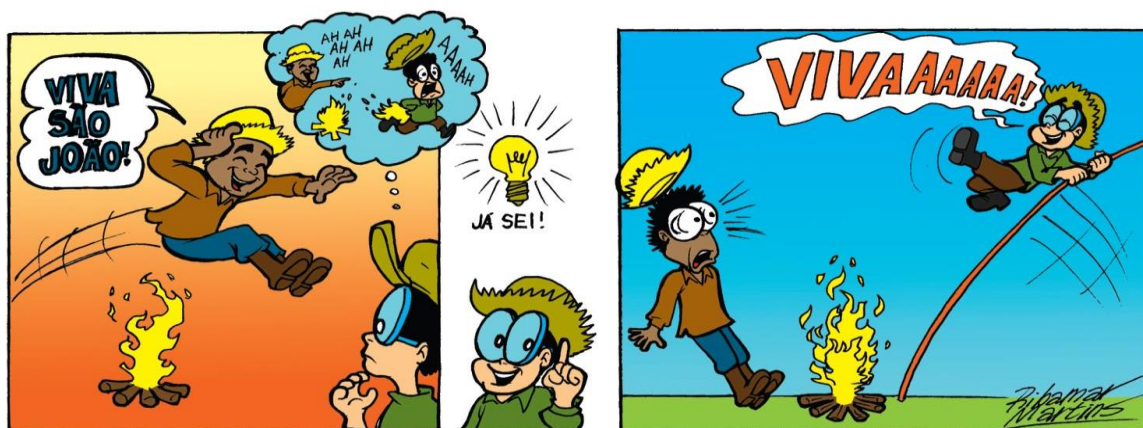
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO: _____ 6º ANO A DATA: ____/____/____

Questionário

Leia atentamente os textos 1, 2 e 3. Depois responda as questões a seguir.

Texto 1



Texto 2



1. A narrativa acontece dentro de quê? _____

2. Onde as falas acontecem? _____
3. No TEXTO 1, o que foi planejado pelo personagem no 1º quadrinho deu certo? Explique.

4. No TEXTO 2, o que acontece a partir do 3º quadrinho?

5. Quais os tipos de balões presentes nos textos acima?

6. Por que as falas dos personagens, nos 2º quadrinhos dos textos, foram escritas com o tamanho maior que as outras?

7. Ao ler os quadrinhos ouvimos algum ruído ou som/barulho?
() Sim
() Não
8. Retire dos textos alguns sons/barulhos ou ruídos que você observou.

9. Qual o tema que está sendo explorado nos quadrinhos acima?

Texto 3



10. Quantos personagens compõe a história? _____
11. O que faz o Cascão com o Anjinho?

12. O que representa essa imagem no 2º quadrinho? Por que ela é desse jeito?

ANEXO I**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – DOCUMENTOS E REGISTROS**

A professora de língua portuguesa NICÉLIA NUNES AZEVÊDO PEREIRA desenvolverá, na turma do 6º ano A, uma sequência de atividades pedagógicas voltadas para leitura e a compreensão de textos. A proposta faz parte de um trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Para tanto, solicito a autorização dos senhores pais para a participação dos alunos nessa pesquisa.

Eu, _____ responsável
pelo aluno _____, concordo em
ceder o material decorrente dessa atividade pedagógica, assim como de imagens desses
trabalhos e de meu filho, para utilização na pesquisa da referida professora, assim como em
relatórios e publicações decorrentes de seus estudos.

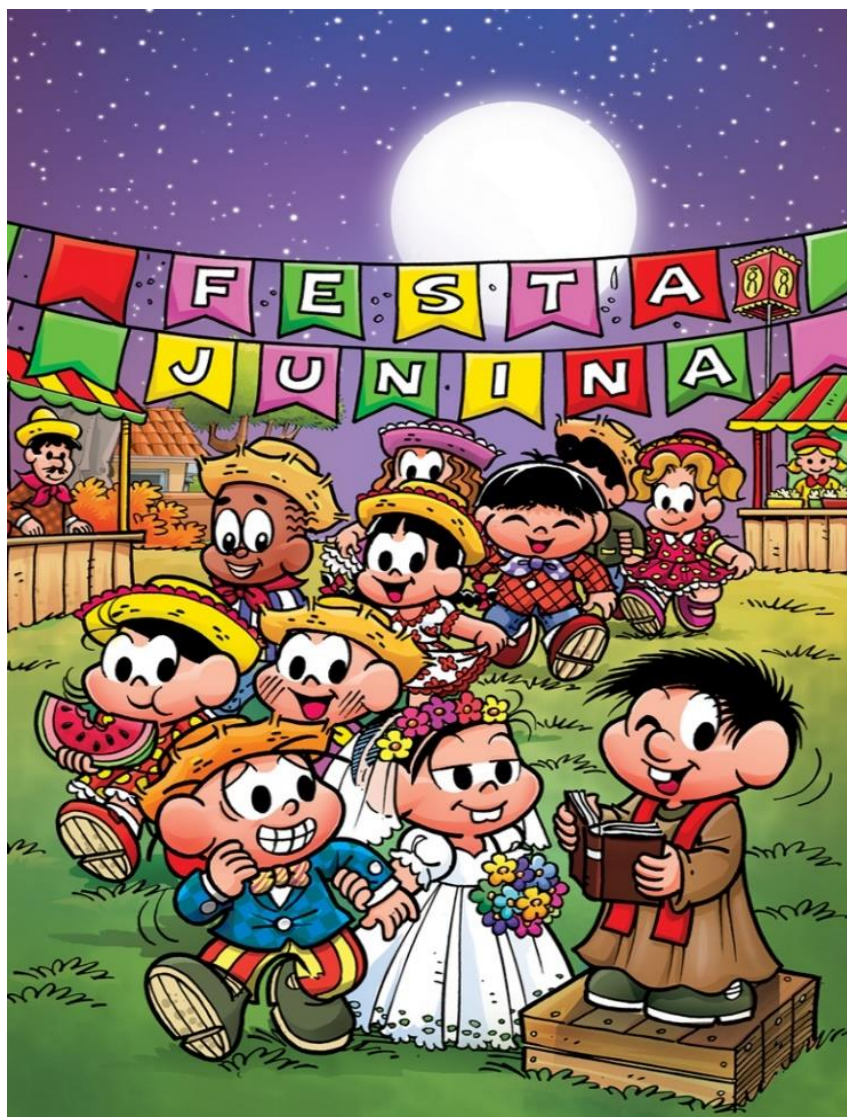
Aracaju, _____ de _____ de 2018.

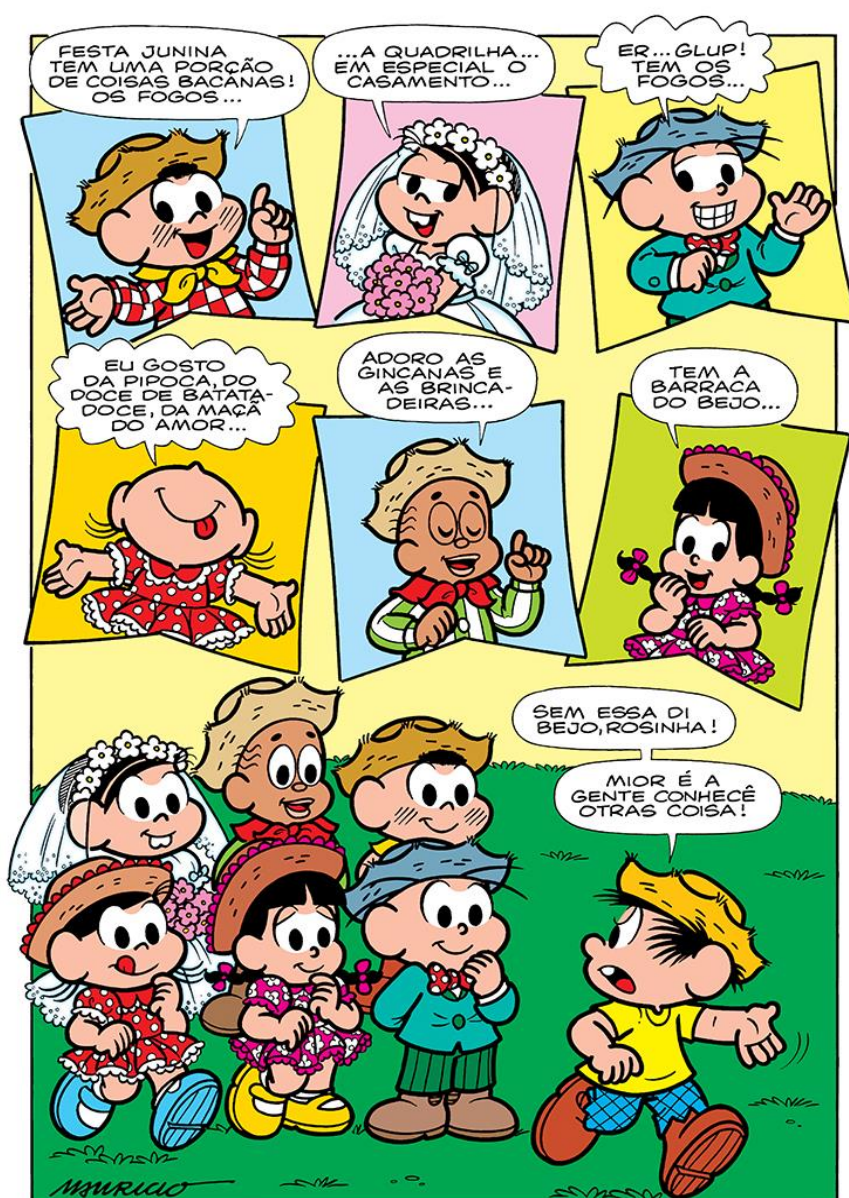
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:

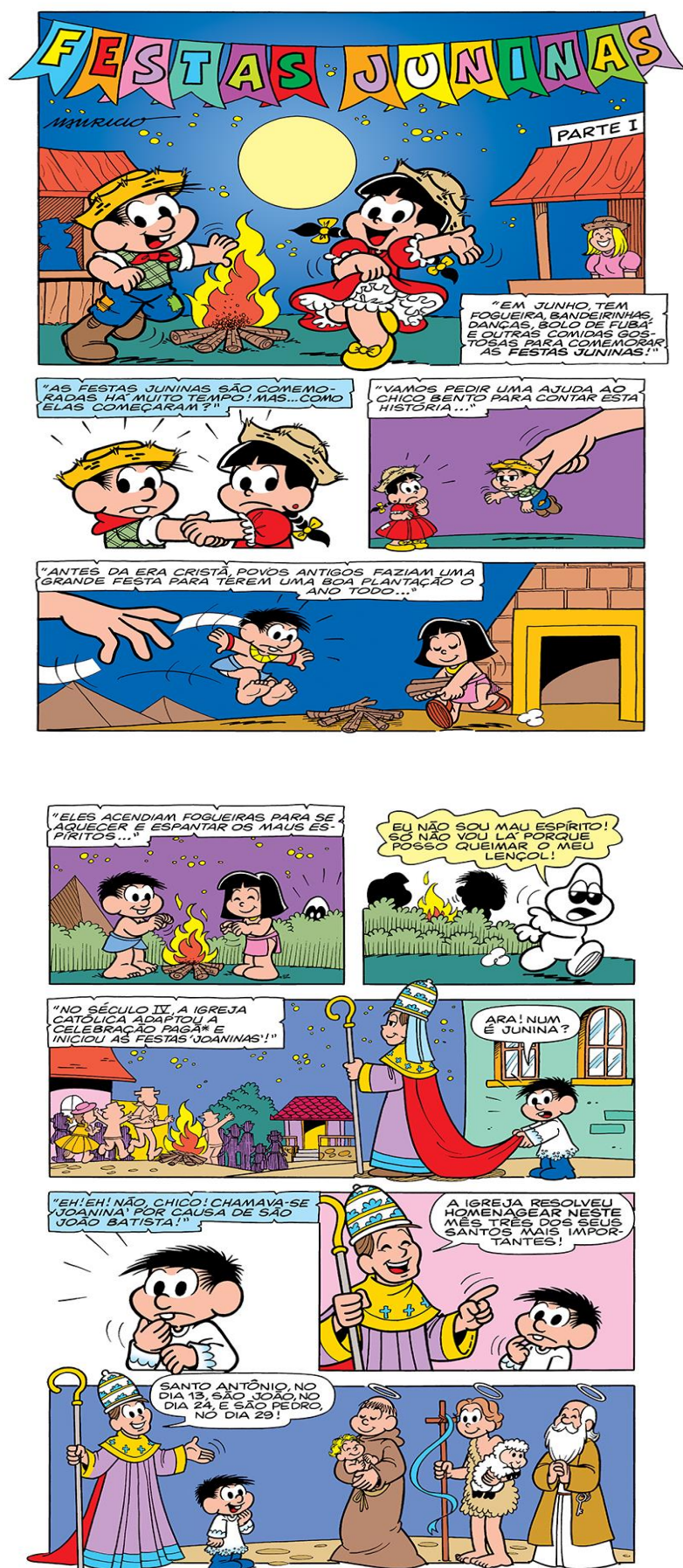
RG:
CPF:
Endereço:

ANEXO J

“História das festas juninas”









*SIMPATIA É UM JEITO DE SE CONSEGUIR UM EMPREGO, NAMORADO OU QUALQUER DESEJO QUE AS PESSOAS ACREDITAM QUE PODER ALCANÇAR COM REZAS OU OUTRO RITUAL.



