



UEPB
Universidade
Estadual da Paraíba



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

EDITO ROMÃO DA SILVA JUNIOR

COMPONDO QUADRINHOS: atividades de leitura e escrita na escola

GUARABIRA – PB

Março de 2020

EDITO ROMÃO DA SILVA JUNIOR

COMPONDO QUADRINHOS: atividades de leitura e escrita na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre

Área de concentração:
Sociointeracionismo Discursivo

Linhas de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edilma de Lucena Catanduba

GUARABIRA – PB

Março de 2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586c Silva Júnior, Edito Romão da Silva.
Compondo Quadrinhos [manuscrito] : Atividades de Leitura e Escrita na Escola / Edito Romão da Silva Júnior. - 2020.
139 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba, Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Gêneros Textuais. 4. Histórias em Quadrinhos. I. Título

21. ed. CDD 371.33

EDITO ROMÃO DA SILVA JUNIOR

COMPONDO QUADRINHOS: atividades de leitura e escrita na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre

Aprovada em: 03/03/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Edilma de Lucena Catanduba (Orientadora/UEPB)



Prof^ª. Dr^ª Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho (Examinadora/UEPB)



Prof^ª. Dr^ª. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (Examinador Externo/UEPB)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, a Professora Doutora Edilma de Lucena Catanduba, pelas incontáveis horas de orientação para a produção desta pesquisa.

À Professora Pós-Doutora Eneida Dornellas de Carvalho, por todas as suas contribuições para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

À professora Doutora Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira, por sugestões que tornaram a pesquisa ainda mais sistemática.

Aos Professores do ProfLetras Fátima Aquino, Iara Ferreira, Juarez Lins, Leônidas, Rosângela Neres, Suely Costa, que sempre me atenderam com imensa paciência.

À Professora Doutora Rosilda Alves, de quem sempre recebi palavras muito profundas e o primeiro abraço quando cheguei ao ProfLetras.

A Cleycikleber Albuquerque, por sua responsabilidade, educação, dedicação e paciência, que nos faz sentir orgulho dos servidores públicos.

Às minhas queridíssimas companheiras Tatiana Soares e Evandriléia David, por toda a amizade, risadas e conhecimento compartilhado.

Aos meus colegas de ProfLetras (turma 5), por terem compartilhado tantas experiências e me fazerem crescer tanto como ser humano.

À Nilda, Edna e Naná (Lanchonete do Naná), por tantas vezes me prestarem favores que ultrapassaram as relações empreendedor e cliente.

RESUMO

Com o avanço da tecnologia, a sociedade vem passando por significativas transformações e junto com elas surge uma infinidade de novos gêneros textuais/discursivos como forma de materializar a linguagem. Inteirar-se das diversas formas de se comunicar, significa estar inserido no mundo. Sendo assim, é de fundamental importância que a escola trabalhe de forma efetiva a linguagem, procurando dividir as atividades de metalinguagem gramatical com aquelas voltadas para a leitura e produção dos mais variados gêneros textuais/discursivos. Assim, considerando a linguagem sob o paradigma sociointeracional, o objetivo central de nossa pesquisa foi despertar um maior interesse nos educandos para a leitura e para a escrita. Para atingir esse objetivo central traçou-se, nessa pesquisa, os seguintes objetivos específicos: apresentar uma proposta de leitura e de escrita das histórias em quadrinhos; fazer um recorte na temática da consciência negra para trabalhar elementos relativos à constituição da participação cidadã e à equidade racial; compreender o discurso dos discentes, materializados nas respostas dadas aos questionários, como também na produção final, sugerida na proposta de intervenção; por fim, instrumentalizar os sujeitos para a produção de uma história em quadrinhos, que enfatize situações de superação do racismo por parte das vítimas. A escolha desse gênero se deu em virtude de apresentar uma linguagem simples e direta; por estruturar-se em narrativas curtas, que permitem a leitura de uma história inteira em um curto período de tempo, possibilitando maior dinamismo às atividades em sala de aula; proporcionar diversidade temática, além de apresentar forte constituição visual, o que facilita no estímulo à leitura. Esses elementos foram bastante relevantes, uma vez que os adolescentes apresentavam dificuldade de concentração; por dispor-se, exclusivamente, do tempo de sala de aula para realização de todas as atividades sugeridas; o gênero textual/discursivo apresentar a possibilidade de diversidade temática, além da aceitação das histórias em quadrinhos entre os sujeitos envolvidos na proposta de intervenção. Como aporte teórico, discorreu-se, de acordo com Koch e Elias (2007), sobre as concepções de linguagem. Sob a ótica de Solé (1998), destacaram-se as formas de apreensão de sentidos para os textos no âmbito dos gêneros textuais/discursivos. Com base em Marcuschi (2005), apresentaram-se as diferenças entre tipo e gênero textual, além de intertextualidade inter-gênero. Expôs-se ademais o quadro do ensino de produção textual, de acordo com o que afirma Marcuschi (2018). No tocante aos aspectos metodológicos, utilizaram-se as sequências didáticas, propostas por Dolz e Schneuwly (2011), para sistematizar as etapas de aplicação. Com base em Mendonça (2005), conceituaram-se charge, cartum, tirinhas e histórias em quadrinhos, gêneros presentes no hiper-gênero quadrinhos. Sob a ótica de Ramos (2014), elencaram-se elementos relacionados aos aspectos que compõem o gênero textual/discursivo história em quadrinhos, tais como o formato dos balões, as onomatopeias, a movimentação das personagens, o tempo, o espaço, as cores, a linguagem e as formas de apresentação dos quadrinhos, fatores que foram importantes na presente pesquisa para a construção e a análise da produção final. Por fim, para a análise da produção dos alunos, utilizaram-se as proposições teóricas de Bakhtin (2004), concernentes à forma composicional, conteúdo e estilo que integram o gênero textual/discursivo. Pode-se afirmar que a sequência didática apresentou resultados significativos, uma vez que os alunos despertaram o interesse pela leitura das HQs (histórias em quadrinhos), além de produzi-las de forma satisfatória, no que concerne aos aspectos de forma composicional, conteúdo e estilo.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Gêneros Textuais. Histórias em Quadrinhos.

ABSTRACT

With the advancement of technology, society has been through significant transformations and along with them an infinity of new textual / discursive genres has emerged as a way of materializing language. In order to be updated with different ways of communicating, it is necessary to be inserted in the world. Therefore, it is of the utmost importance that school must work effectively with language, seeking to divide the activities of grammatical metalanguage with those aimed at reading and producing the most varied textual / discursive genres. Thus, taking into consideration language under the socio-interactive paradigm, the main goal of our research was to arouse a greater interest in students about reading and writing. In order to achieve this central objective, the following specific objectives were outlined in this research: to present a suggestion for reading and writing comic books; to make a cutout on the theme of black conscience to work on elements related to the constitution of citizen participation and racial equity; to comprehend the discourse of the students, materialized in the answers given through surveys, as well as in the final work, suggested in the intervention proposal; and finally, to instrumentalize the subjects for the production of a comic book, which emphasizes situations of overcoming racism on the part of the victims. Our choice of this genre was due to its simple and direct language; as it is structured in short narratives, which permits reading of an entire story in a short period of time, allowing greater dynamism to activities in classroom; providing thematic diversity, in addition to presenting a strong visual composition, which facilitates the encouragement of reading. These elements were rather relevant, since adolescents demonstrated difficulty with concentrating; for having, exclusively, classroom time to carry out all the suggested activities; the textual / discursive genre presents the possibility of thematic diversity, in addition to the acceptance of comic books among the subjects involved in the intervention proposal. As a theoretical contribution, according to Koch and Elias (2007), language concepts were discussed. From the perspective of Solé (1998), the ways of apprehending meanings for texts within the scope of textual / discursive genres were highlighted. Based on Marcuschi (2005), the differences between type and textual genre were presented, as well as inter-gender intertextuality. Furthermore, teaching of textual production was exposed, according to what Marcuschi (2018) affirms. Regarding methodological aspects, the didactic sequences, proposed by Dolz and Schneuwly (2011), were used to systematize the application steps. Based on Mendonça (2005), charge, cartoon, comic strips and comics were conceptualized, genres present in the hyper-genre comics. From the perspective of Ramos (2014), elements related to the aspects which build up the textual / discursive comic book genre are listed, such as the shape of balloons, onomatopoeias, movement of characters, time, space, colors, language and ways of presentation of the comics, factors that were important in this current research for the construction and analysis of the final production. Finally, for the analysis of the students' production, Bakhtin's theoretical propositions (2004) were used, concerning the compositional form, content and style that integrate the textual/discursive genre. It can be said that the didactic sequence presented significant results, since students aroused the interest in reading comic books (comics), in addition to producing them satisfactorily, with regards to aspects of compositional form, content and style.

Keywords: Reading. Writing. Text Genres. Comics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coesão Referencial	20
Figura 2 - Dona Isaura	21
Figura 3 - Mafalda.....	21
Figura 4 - Hagar	22
Figura 5 – Calvin	23
Figura 6 - Mafalda	23
Figura 7 - Calvin	24
Figura 8 - Exemplo de Intertextualidade Turma da Mônica	26
Figura 9 - Exemplo de Charge	36
Figura 10 - Exemplo de Cartum	37
Figura 11 - Exemplo de Tirinhas Fechadas	38
Figura 12 – Biblioteca da escola: acervo e espaço para os alunos	42
Figura 13 – Produção Inicial – exemplo 1	51
Figura 14 - Produção Inicial – exemplo 2	52
Figura 15 – Exemplo 1 Comentário sobre Leitura de HQ	58
Figura 16 - Exemplo 2 Comentário sobre Leitura de HQ	58
Figura 17 - Exemplo 3 Comentário sobre Leitura de HQ	59
Figura 18 - Exemplo 4 Comentário sobre Leitura de HQ	60
Figura 19 - Exemplo 5 Comentário sobre Leitura de HQ	60
Figura 20 - Exemplo 6 Comentário da HQ	64
Figura 21 - Exemplo 7 Comentário	65
Figura 22 - Exemplo 8 Comentário	65.
Figura 23 - Exemplo 9 Comentário	66
Figura 24 - Exemplo 10	67
Figura 25 - Exemplo 11	73
Figura 26 - Exemplo 12	73
Figura 27 - Exemplo 13	73
Figura 28 - Exemplo 14	75
Figura 29 - Exemplo 15	76
Figura 30 - Exemplo 16	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Banca de Livros	42
Gráfico 2 – Preferência de Leitura Diante dos Gêneros Textuais/discursivos Expostos	45
Gráfico 3 – A história em quadrinhos apresenta uma linguagem formal ou coloquial?	56
Gráfico 4 – Conte um pouco sobre a história que você leu	57
Gráfico 5 – Na sua opinião, qual o tema tratado no gênero textual/discursivo lido?	59
Gráfico 6 – Você gostou da história?	61
Gráfico 7 – Existe algum personagem negro? Qual o nome dele e que papel ele desempenha?	63
Gráfico 8 – Você já havia refletido sobre a participação do negro nas histórias em geral e principalmente em Histórias em Quadrinhos? O que você pensa sobre isso?	63
Gráfico 9 – Na sua opinião, a quantidade de personagens negros nas histórias em quadrinhos representa a realidade brasileira? Explique.	64
Gráfico 10 – Na escola ou onde você mora, existe racismo ou Bullying com pessoas negras? Exemplifique.	66
Gráfico 11 – Qual o gênero Textual/discursivo do vídeo assistido?	69
Gráfico 12 – Você considera verdadeiras as situações relatadas no vídeo?	70
Gráfico 13 – É comum os livros (inclusive o livro didático), séries, filmes e novelas que você tem contato trazerem personagens negros? Que papel normalmente eles ocupam?	72
Gráfico 14 – Você já presenciou ou conhece alguém que tenha presenciado uma cena de racismo? Qual foi a situação?	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre Tipo e Gênero Textual	32
Quadro 2 – Sequência Tipológica no interior de uma Carta	32
Quadro 3 Intertextualidade inter-gênero	34
Quadro 4 - Apresentação da Situação	47
Quadro 5 – Sentido dos Balões	48
Quadro 6 -Produção Inicial	54
Quadro 7 - Módulo 1 - Estratégias de Leitura para Histórias em Quadrinhos	67
Quadro 8 - Módulo 2 – Documentário sobre Racismo	77
Quadro 9 - Produção Final	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	14
2.2 ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: CONTEXTO, INFERÊNCIAS E FATORES DA TEXTUALIDADE.....	17
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS	28
2.4 FORMA COMPOSICIONAL, CONTEÚDO E ESTILO	29
2.6 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA ESCOLA.....	31
2.7 QUADRINHOS: UM NOME, DIFERENTES GÊNEROS	35
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
3.1 A PESQUISA, OS SUJEITOS E A ESCOLA	40
3.2 A INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICAS.....	40
3.2.1 Apresentação da Situação	41
3.2.2 Produção Inicial.....	48
3.2.3 Módulo 1 – Estratégias de Leitura para Histórias em Quadrinhos	55
3.2.4 Módulo 2 - Documentário Sobre Racismo	68
3.2.5 Produção Final.....	77
4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL	79
4.1 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 1 (VER APÊNDICE H).....	79
4.2 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 2 (VER APÊNDICE I)	80
4.3 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 3 (VER APÊNDICE J)	81
4.4 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 4 (VER APÊNDICE K).....	82
4.5 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 5, (VER APÊNDICE L)	83
4.6 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 6 (VER APÊNDICE M)	84
4.7 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 7 (VER APÊNDICE N).....	85
4.8 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 8 (VER APÊNDICE O).....	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A - QUESTIONARIO APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO.....	94
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE APLICAÇÃO PARA CONTEÚDO DO GÊNERO HQ	96
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO.....	98
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO QUESTÃO 5	106

APÊNDICE M – QUADRINHOS 6	123
APÊNDICE N – QUADRINHOS 7	126
APÊNDICE O – QUADRINHOS 8	129
ANEXO 1 - HQ TURMA DA MONICA TRABALHO INFANTIL, NEM DE BRINCADEIRA - APLICAÇÃO 1	130
ANEXO 2 - BIDU APLICAÇÃO 1	135
ANEXO 3 – HQ: Bidu – O castelo Mal-assombrado	136

INTRODUÇÃO

A legislação educacional brasileira, através da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), propõe um trabalho com a língua portuguesa centrado na leitura e na escrita dos mais variados gêneros textuais/discursivos. No entanto, isso que deveria ser o cerne das práticas educacionais tem sido relegado a segundo plano, substituído por atividades de metalinguagem gramatical, voltadas quase que exclusivamente para o ensino de fonologia, morfologia e sintaxe de forma descontextualizada e sem relação com as práticas de leitura dos alunos ou com seus contextos histórico-sociais.

Com o avanço da sociedade e dos seus meios tecnológicos, é possível perceber que as práticas de ensino de língua nativa voltadas para a metalinguagem gramatical não atendem às expectativas dos sujeitos imersos em um mundo dinâmico, repleto de inúmeras formas de materializar a linguagem. É preciso que se ofereça um novo paradigma que venha a dividir espaço com as práticas convencionais de ensino de língua. É urgente um trabalho voltado para a leitura e para a escrita de gêneros textuais/discursivos que circulam dentro e fora das instituições educacionais e explorem aspectos de leitura e escrita que possam ir além da codificação e decodificação de estruturas. Ou seja, é preciso um trabalho centrado em práticas discursivas, por meio de gêneros textuais/discursivos, para que possam emergir sujeitos que disponham de maior criticidade. Essa concepção implica o reconhecimento do caráter sociointeracional da linguagem no qual fundamentamos a nossa pesquisa.

Assim, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018), apresentamos uma proposta de intervenção centrada nos ideais de aula de língua portuguesa para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Levamos em consideração os contextos sócio-históricos, culturais nos quais os alunos estão inseridos. Isso implica uma prática de caráter sociointeracional da linguagem, segundo a qual os efeitos de sentidos estão circunscritos na tríade autor, texto, leitor, estabelecidos nos textos/discursos perpassados por questões ideológicas.

Tomamos como ponto de partida a abordagem sobre os gêneros textuais/discursivos, especificamente o gênero história em quadrinhos, uma vez que os gêneros nascem das necessidades cotidianas de comunicação dos sujeitos socialmente constituídos e nos permitem perceber a funcionalidade da língua viva em meio às interações entre os sujeitos em contextos reais de comunicação.

Para discorrer sobre os aspectos sociais e histórico-ideológicos incidentes nos discursos, analisamos as microrrelações de poder, estabelecidas sócio-historicamente, segundo a ótica de

Foucault (1979). Nesse ínterim, observamos também as reflexões de Pêcheux (2015) sobre o discurso e seu valor de acontecimento e verdade.

A pesquisa discorreu sobre as concepções de linguagem, levando em consideração a língua como fator de interação social, para tanto investigamos aspectos constitutivos do discurso, partindo de fatores constitutivos da materialidade linguística. Após esse arcabouço teórico, partimos para a proposta de intervenção, tomando como base as sequências didáticas idealizadas por Dolz e Schneuwly (2011). As sequências didáticas foram divididas em apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2 e produção final.

A proposta de intervenção, que visou à produção de uma história em quadrinhos como produto final, foi realizada em uma escola pública, na cidade de Alhandra, na Paraíba, município que apresenta uma população estimada de 19.579 pessoas, segundo dados de 2017, do IBGE. Trabalhamos em uma turma de 9º ano, que obteve nota de 3,2, na avaliação do IDEB no ano de 2015, o que colocou o município em último lugar no estado de que faz parte, segundo o site oficial <http://ideb.inep.gov.br/resultado>.

Assim, diante dos dados apresentados, o objetivo central de nossa pesquisa foi despertar um maior interesse nos educandos para a leitura e para a escrita. Para atingirmos o objetivo central, traçamos os seguintes objetivos específicos: apresentar uma proposta de leitura e de escrita das histórias em quadrinhos; fazer um recorte na temática da consciência negra para trabalhar elementos relativos à constituição da participação cidadã e à equidade racial; compreender o discurso dos discentes, materializados nas respostas dadas aos questionários, como também na produção final, sugerida na proposta de intervenção; por fim, instrumentalizar os sujeitos para a produção de uma história em quadrinhos, que enfatizou situações de superação do racismo por parte das vítimas. Utilizamos o gênero história em quadrinhos por este gênero apresentar uma linguagem simples e direta; dispor de narrativas curtas, excelentes para leitores iniciantes; proporcionar diversidade temática, além da forte constituição visual, o que facilita o estímulo à leitura.

Dessa forma, para alcançarmos os objetivos da pesquisa, no primeiro capítulo, ressaltamos, sob a ótica de Solé (1998), a relevância do estabelecimento da coesão e da coerência textuais no processo de apreensão de efeitos de sentidos para os textos, no âmbito dos gêneros textuais/discursivos nos quais estão inseridos.

Fizemos ainda uma incursão histórica no tocante aos gêneros textuais discursivos. Enfatizamos, de acordo com o que menciona Bakhtin (2003), que quanto mais complexa a sociedade, maior será a quantidade de eventos necessários à comunicação. Falamos ainda do conteúdo, estilo e composição, elementos essenciais na constituição dos gêneros

textuais/discursivos. No tocante ao conteúdo, ressaltamos que trabalhamos a temática do racismo. Fizemos tal escolha, porque percebemos que atitudes de injúria racial são muito presentes na escola em que a proposta de intervenção foi realizada. Além disso, numa perspectiva sociointeracional, a leitura e a escrita são portais para a formação de cidadãos críticos, aptos para o exercício da cidadania.

Relacionamos o conceito de gênero ao trabalho feito nas escolas e estabelecemos a diferença entre tipo e gênero textual. Conceituamos intertextualidade intergênero, com base em Marcuschi (2005), conceito importante para nossa pesquisa-ação em virtude da flexibilidade das histórias em quadrinhos.

Assim, para situarmos o leitor no gênero em estudo, fizemos uma retomada histórica dos quadrinhos, posteriormente, destacamos as características básicas da charge, do cartum, das tirinhas e das histórias em quadrinhos, de acordo com Ramos (2017 e 2014). No Terceiro capítulo, que diz respeito aos procedimentos metodológicos, caracterizamos os sujeitos envolvidos, a escola em que a pesquisa foi aplicada, descrevemos as sequências didáticas utilizadas na proposta de intervenção. As SDs, inspiradas no modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2011), foram compostas por cinco etapas, assim nomeadas *Apresentação da Situação, Produção inicial, Módulo 1 - Estratégias de Leitura para Histórias em Quadrinhos, Módulo 2 - Documentário Sobre Racismo e Produção Final*. Após analisarmos sob os aspectos de forma composicional, conteúdo e estilo, chegamos à conclusão de que as 8 histórias em quadrinhos, produzidas pelos grupos de alunos participantes da pesquisa, atingiram grau satisfatório, podemos ainda afirmar que o trabalho com as sequências didáticas contribuiu significativamente para que esses resultados fossem alcançados.

2 LEITURA E ESCRITA: APORTES TEÓRICOS

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Apesar de vários estudos direcionados ao ensino de língua materna, a prática de sala de aula pouco tem avançado, preserva metodologias tradicionais, que não favorecem a formação de cidadãos capazes de agir de forma crítica através de seus discursos. Dessa forma, consideramos necessário desenvolver e aprimorar atividades de leitura e de escrita que permitam reconhecer e refletir sobre a linguagem como lugar de interação e confronto de ideologias, para que assim o nosso aluno disponha de mais recursos linguísticos no embate sócio discursivo que se dá por meio de eventos comunicativos circunscritos nos incontáveis gêneros textuais discursivos dos quais os sujeitos fazem uso em suas interações sociais.

Para tal empreendimento, é de fundamental importância um olhar crítico sobre o ensino de língua nativa e o reconhecimento de que é necessário trabalhar no ambiente escolar os mais diversos gêneros textuais/discursivos.

Ler, escrever ou conduzir uma atividade de leitura e de escrita em sala de aula diz respeito primordialmente ao objeto de leitura, à forma como a mesma é realizada e aos objetivos para a prática leitora. No caso da escrita, é necessário ter clareza sobre o gênero que se deseja produzir, a forma de sua escrita, os sujeitos leitores e a funcionalidade dela. Por isso, ratificamos a importância das concepções de linguagem, que descreveremos a seguir, sob a ótica de Koch e Elias (2007) para iniciarmos as considerações sobre as atividades de leitura e escrita, com gêneros textuais/discursivos, mais especificamente, com o gênero quadrinhos, objeto de estudo da presente dissertação e material escolhido para intervenção pedagógica.

As autoras destacam três diferentes concepções de linguagem. A primeira delas propõe a língua como espelho do pensamento. Tal entendimento evidencia o texto como um produto claro de uma representação mental, que deve ser captada de forma passiva. Não há espaço para os conhecimentos do leitor, nem muito menos para a interação entre autor-texto-leitor.

Tal entendimento sobre a linguagem remonta à Antiguidade Clássica, por volta do século V a.C. Nesse período, todas as análises estavam voltadas para compreensão do texto e não para a análise das estruturas da língua.

As pesquisas permanecem sob as mesmas perspectivas de investigação sempre do grego e do latim, até que no Renascimento (séculos XV a XVIII) começaram a surgir as gramáticas vernáculas (*Gramática de la lengua castellana*, de Antonio de Nebrija, 1492; *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, 1536). Vale lembrar que os modelos para

elaboração desses livros seguiam os parâmetros Clássicos, ou seja, questões que estivessem fora do padrão estabelecido como bom uso da linguagem eram consideradas “abusos” ou “imperfeições”.

No século XIX, os estudos da linguagem passam a desvencilhar-se da tradição clássica, o que possibilitou o desenvolvimento de métodos próprios de análise. Dentre eles, estão os estudos histórico-comparativos, os quais buscavam observar princípios gerais de organização das línguas a fim de encontrar um elemento comum que, talvez, explicasse a sua natureza. Sobre isso, Faraco (2011, p.29) afirma que:

A linguística se constituiu como ciência, no sentido que a modernidade deu ao termo, a partir dos últimos anos do século XVIII, quando William Jones, o juiz inglês que exercia seu ofício na burocracia colonial em Calcutá, entrou em contato com o sânscrito. Impressionado com as semelhanças entre essa língua, o grego e o latim, levantou a hipótese de que semelhanças de tal magnitude não poderiam ser atribuídas ao acaso; era forçoso reconhecer que essas três línguas tinham uma origem comum.

No Século XX, com o estruturalismo de Humboldt e Saussure, na Europa; Sapir e Bloomfield, nos Estados Unidos, as análises histórico-comparativas perdem o seu vigor, tem início o estudo sincrônico das línguas. A partir desse momento, evidencia-se uma 2ª concepção de linguagem que se desenvolve a partir da consideração de língua como estrutura, como código. Assim, o texto é visto como simples trabalho de codificação, feito por um emissor, que será decodificado por um receptor. Naquele momento, o papel do leitor era decodificar. Não havia a compreensão sobre participação ativa na apreensão dos efeitos de sentido do texto, pois, como afirma Martins (1983, p. 32):

O leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los. [...] o procedimento está mais ligado à experiência pessoal, à vivência de cada um, do que ao conhecimento sistemático da língua.

A leitura, nessa segunda concepção, é compreendida com foco apenas no texto, ou seja, tudo está na superfície textual, basta ao leitor conhecer o sentido das palavras e das estruturas do texto. Decorre dessa percepção proposições como “Segundo o texto está correta [...]”; “De acordo com o texto, está incorreta [...]”; “Tendo em vista o texto, é incorreto [...]” ainda muito comuns nas escolas, nos livros didáticos e até em avaliações nacionais.

Na segunda metade do século XX, os estudos sociolinguísticos de Labov, Weinreich e Herzog lançam luzes sobre a realidade da língua e trazem uma nova perspectiva teórica, a qual se costuma chamar de virada pragmática na linguística, promovendo o estudo do uso. Os

grandes questionamentos da ciência voltam-se para “quem diz o quê? Onde? Quando? Como? Por quê?”. Entra em foco uma 3ª concepção de linguagem que aponta para a relação dialógica da língua. Nela, os sujeitos são vistos como atores na construção e reconstrução do discurso, não mais “assujeitados” a “um sistema de normas fixas e imutáveis” (BAKHTIN, 2006, 84 - 85).

Nessa perspectiva, segundo Marcuschi (2018, p. 61):

[...] pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

Dessa forma, os sentidos do texto são obtidos a partir da interação entre autor-texto-leitor em uma atividade extremamente complexa, que envolve uma gama de conhecimentos, conforme nos esclarece Koch e Elias (2007, p.63-64):

- o conhecimento linguístico propriamente dito;
- o conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória "por ouvir falar"), quer episódico "frames", "scripts") (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em "bloco", sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana (cf. KOCH, 1997);
- o conhecimento da situação comunicativa e de suas "regras" (situacionalidade);
- o conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais);
- o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas);
- o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

Assim, a compreensão parte da superfície textual, mas não se esgota nela, uma vez que esta representa o ponto inicial de partilha de experiências e conhecimentos a fim da construção dos sentidos implícitos no texto, elaborados somente através do contexto. Conforme afirmou Freire (1989, p.49), “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Assim, em nosso trabalho, adotamos a 3ª concepção de linguagem por considerarmos que ela fornece instrumentos para a investigação do texto em suas acepções ideológicas, históricas, sociais, interacionais e discursivas. Estas são interdependentes e indissociáveis, pois movem-se em um todo que vem à tona através de um gênero textual/discursivo.

Consideramos crucial para o foco de nossa pesquisa-ação, as nuances dos elementos supracitados, pois o entendimento deles garante um conhecimento mais amplo sobre as atividades de leitura e de escrita. Tais fatores, levados em consideração nos textos orais ou escritos, incidem, inevitavelmente, sobre as práticas de produção e reconstrução de sentidos. Adiante, alinhados à terceira concepção de linguagem, discorreremos sobre como ideologia, história e sociedade se inter-relacionam e condicionam os discursos produzidos em um dado momento. Fator que pôde ser visto na prática, nas respostas dadas pelos alunos aos questionários propostos nas atividades desenvolvidas nesta pesquisa.

2.2 ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: CONTEXTO, INFERÊNCIAS E FATORES DA TEXTUALIDADE

Entendemos a leitura como uma ação que vai além da simples extração de conteúdo, identificação de sentidos de forma passiva ou um ato meramente individual. Seguimos nesta dissertação o conceito de leitura como uma atividade de interação entre autor, texto e leitor situada em dado momento social e histórico, reconhecendo que no instante da enunciação tais participantes ocupam um lugar preestabelecido que poderá mudar em outra eventual circunstância, o que implicará possivelmente no surgimento de sentidos diferentes em cada nova situação de comunicação e de reconstrução de sentidos.

Nesse momento de reconstrução de sentidos, há diferentes estratégias envolvidas. Vale salientar que não apenas o leitor lança mão de estratégias, mas também o produtor do texto procura conduzir o seu interlocutor, através do que Koch (2015) chama de “projeto do dizer” e Antunes (2016) chama de “instruções do autor”.

Para essas instruções há um produtor/planejador, que se utiliza de uma série de recursos (indícios, marcas, pistas) para organizar seu texto de modo a orientar o seu interlocutor na construção dos possíveis sentidos; o texto é concebido através de seleções do produtor diante de diversas formulações que a língua lhe oferece, desse modo delimita-se o universo de leituras possíveis e, por fim, o leitor diante da materialidade linguística e mediado pelo contexto relevante à interpretação, reconstrói os sentidos para o texto. O contexto ocupa papel fundamental na formulação de hipóteses para a compreensão daquilo que é exposto pelo material linguístico.

Em primeira instância, para a ciência linguística o **contexto** era visto apenas como o conjunto de elementos verbais, ou seja, o co-texto. Em estudos paralelos aos estudos do

funcionamento interno do texto, os linguistas procuraram estudar a língua por meio de seu funcionamento em situações concretas de uso e ampliaram a concepção de contexto.

Com a evolução dos estudos da linguagem, compreendeu-se que a noção de contexto não está relacionada unicamente a elementos intratextuais, uma vez que a situação comunicativa também auxilia na atribuição de sentidos. Passaram a ser observadas as ações que os usuários da língua realizavam em situações de interlocução por meio da linguagem. Procurou-se entender que a comunicação acontece em virtude de uma atividade intencional e social, visando a determinados objetivos. Em outras palavras, além da materialidade da língua, existem sujeitos que agem por meio dessa materialidade. Os estudos continuaram a considerar os aspectos estruturais da língua, mas evidenciaram também aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos. Esses elementos modificaram a noção de contexto e permitiram que houvesse uma ampliação nos estudos da linguagem.

O estudo do contexto considerado por nós mais adequado para o presente trabalho é aquele que representa uma síntese de que fazem parte a situação de interação imediata (contexto); a situação mediata, ou seja, o entorno social, histórico e cultural, que poderá definir os aspectos ideológicos dos participantes da interação e o conjunto de conhecimentos que os sujeitos trazem para o momento de interação.

No tocante aos aspectos ideológicos, vale ressaltar que, de modo geral, a ideologia é considerada um conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas ou visões de mundo de um indivíduo ou de determinado grupo, que o orienta para suas ações sociais e políticas. Sob a ótica marxista, a ideologia resulta da interação dos sujeitos com o meio social onde vivem (CHAUI, 1981). Tem sua perpetuação assegurada pelo discurso, pois é através dele que as instâncias de poder ou micro instâncias de poder família, religião, escola garantem uma coesão artificial que permite uma administração das sociedades (FOUCAULT, 1979).

A disseminação da ideologia possibilita a institucionalização de um suposto pensamento comum. Por exemplo, nos questionários apresentados aqui, em anexo, sobre racismo, aparece uma resposta recorrente para a pergunta *o que é uma pessoa negra para você?*. Muitos responderam *uma pessoa igual a mim*, tal afirmação reproduz o discurso constitucional, praticado por uma grande parcela da população. É por esse viés que abordamos a questão do racismo no contexto das histórias em quadrinhos. Em outras palavras, observamos as ideologias relacionadas ao racismo materializadas nos discursos dos quadrinhos produzidos pelos alunos..

Quanto à noção de discurso, levamos em consideração a concepção de foucault (1997), o autor considera o discurso como uma rede de enunciados ou de relações que tornam possível haver significantes cujos significados ocorrerão de acordo com propósitos culturalmente

estabelecidos, de modo que não existem discursos neutros. Para ele, o discurso é, possivelmente, um dos modos das microinstituições de poder exercerem o controle, a vigilância, estabelecer a hierarquia e a punição sobre os sujeitos. Através dele, são determinadas funções e formas de comportamento de uma época. O discurso influencia o comportamento dos sujeitos, cujas práticas discursivas são instáveis e obedecem a uma ordem do dizível, definida por meio das interações sociais.

Considerando que para ensinar a ler e escrever com criticidade é necessário adotar uma concepção de linguagem que contemple as ideologias, os discursos e sua relação com a sociedade. Assim, é essencial considerar o contexto em sentido amplo, de modo que sejam observados o contexto imediato do próprio texto e o contexto histórico, discursivo e ideológico.

É através dos elementos do contexto que conseguimos fazer determinadas inferências. Estas servem como sinalizações para que possamos preencher as lacunas dos textos através de pontes que são deixadas intencionalmente ou não pelo produtor do texto.

Fazer **inferências** é articular elementos linguísticos, pragmáticos, os objetivos da leitura (entretenimento, informação, instrução etc), conhecimentos de mundo, de gênero textuais diversos, de formas de textualização, de suporte dentre outros. Assim, diante da postura sociointeracionista adotada por nós na presente pesquisa, destacamos que as inferências são necessárias para transpor uma informação presente no texto (o dito) a fim de construir uma nova representação semântica e acessar efeitos de sentido possíveis para o texto. Vale salientar que os sentidos sempre são mediados por um momento social, histórico e cultural.

É importante salientar que a atividade de leitura/compreensão é um processo complexo que envolve seleção, reordenação, reconstrução, além de certa margem de criatividade, não podemos esquecer que tudo ocorre em um diálogo constante com os enunciados dados e, conseqüentemente, com o outro, sendo uma atividade dialógica. Ela não ocorre de forma natural, exige algumas estratégias operacionais.

Assim, as orientações de leitura das histórias em quadrinhos na proposta de intervenção tomaram por base os aspectos citados a seguir, principalmente, no que diz respeito aos diálogos nas rodas de conversa que, posteriormente, transformaram-se em respostas transcritas para os questionários aplicados nos módulos das sequências didáticas.

Para o trabalho sociointeracional, foi preciso entender e explicar para os discentes que a compreensão não ocorre essencialmente através de regras lógicas que dão resultados exatos. Por isso, nas rodas de conversa sobre os textos, procuramos exercitar a elaboração de inferências de cunho pragmático, semântico ou cognitivo. Assim, conduzimos as práticas de leitura de modo flexível. Trouxemos à tona o caráter interativo da compreensão, considerando

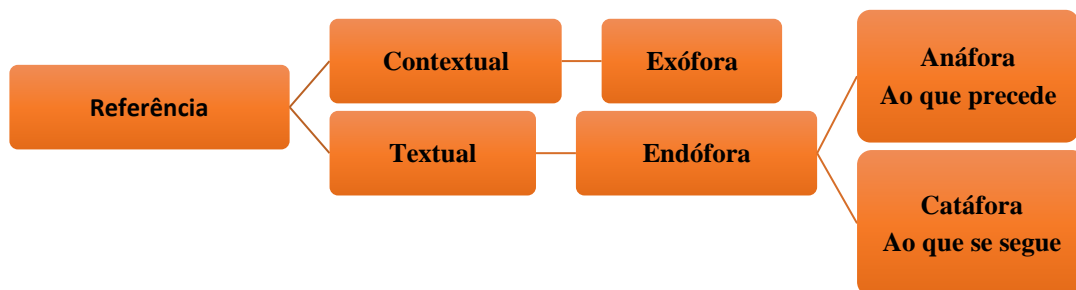
que a compreensão não parte do pensamento espelhado do produtor/autor/falante, mas decorre de uma ação dialógica entre os participantes. Por fim, relacionamos conhecimentos de diversas ordens, tais como, o enciclopédico, o situacional, da tipologia textual e do gênero textual discursivo história em quadrinhos.

O texto é um roteiro feito pelo autor para que se chegue a uma base de sentidos aproximados, visto que não existe sentido único. O texto necessita ser lido para, a partir daí, ser compreendido. Nesse sentido, vários fatores interferem no caminho percorrido para a compreensão do texto. Dentre eles, **os critérios de textualidade**: coesão (referencial e sequencial); coerência, intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, sobre os quais passamos a falar.

A coesão é a ligação harmônica entre partes do texto que garantem ou tornam recuperável uma conexão linguística relevante, que ocorre na materialidade textual. Caso os elementos de coesão sejam articulados com eficiência, obter-se-á um texto claro e compreensível. A coesão pode ser referencial ou sequencial.

A coesão referencial é responsável por criar um sistema de relações entre as palavras e expressões da materialidade linguística ou do universo textual. A seguir uma figura retirada de Marcuschi (2018, p.110), que nos permite ilustrar o processo de coesão referencial do qual fazem parte, sob a ótica da linguística textual, elementos da materialidade linguística, como também da situação comunicativa.

Figura 1 – Coesão Referencial



Fonte: (AUTOR , 2020)

Para exemplificarmos como ocorre a coesão endofórica anafórica, a seguir analisamos esse processo na charge Dona Isaura (2019).

Figura 2 - Dona Isaura



Fonte: (TODOS OS NEGROS DO MUNDO, 2019)

É possível percebermos que o pronome *eles* presente no segundo balão retoma brasileiros que está no primeiro, ou seja, refere-se a um termo anteriormente mencionado, sendo um elemento de coesão endofórico anafórico.

A seguir teremos uma tira da Mafalda (2020), para exemplificarmos como ocorre a coesão endofórica catafórica, mais um elemento importante para entendermos as várias possibilidades de ligações textuais.

Figura 3 - Mafalda



Fonte: (CLUBE DA MAFALDA, 2007)

O pronome *neste* presente no terceiro balão faz referência ao elemento *país* que se encontra imediatamente depois do pronome demonstrativo. Sempre que o termo referido estiver depois do termo referente, teremos um processo de coesão referencial endofórica catafórica. Vamos para o próximo exemplo ilustrativo.

A seguir teremos uma tira de Hagar, o Viking (2020), para ilustrarmos como ocorre o processo de coesão exofórica, ou seja, quando o elemento referido se encontra fora da materialidade linguística.

Figura 4 - Hagar



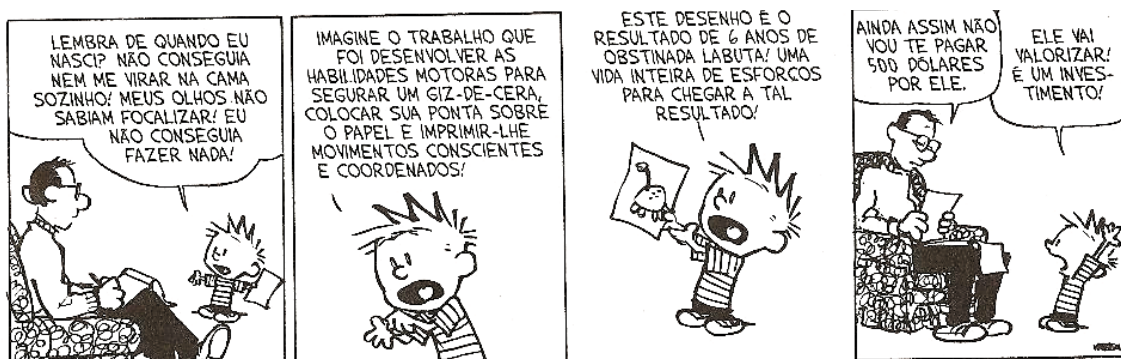
Fonte: (www.facebook.com/ple.ufpa.belem, acesso em 06/07/2020)

No primeiro balão, Hagar utiliza o pronome demonstrativo *isto* para se referir à comida sobre a mesa, que está dentro da situação comunicativa, mas fora da materialidade linguística. Helga, companheira do Viking, utiliza-se do mesmo processo de coesão, para também referir-se à comida. Nos dois casos, temos a ocorrência da coesão exofórica, representada pelos dêiticos *isto*, no primeiro caso e *isso*, no segundo caso.

Segundo Koch e Elias (2007), a coesão sequencial é garantida por procedimentos linguísticos que estabelecem relações de sentido entre segmentos do texto, ou seja, é através dela que o produtor consegue fazer progredir o texto, mantendo o elo discursivo. Acontece por meio de marcadores verbais e conectivos os quais indicam essa progressão ao longo do texto.

A seguir, teremos mais uma tira de Calvin (2020) para observarmos alguns recursos referentes a coesão sequencial.

Figura 5 - Calvin



Fonte: (DEPÓSITO DE TIRINHAS, 2014)

Na tirinha de Calvin, temos uma evolução da sequência narrativa estabelecida por meio da evolução dos verbos e das locuções verbais: Nascer, desenvolver, colocar, imprimir, chegar e, no último quadrinho, por meio da locução conjuntiva de concessão *ainda assim*, que confere ao texto uma progressão temática com o sentido de contradição.

Sobre os processos de coesão, vale ressaltar que a presença de elementos coesivos na materialidade do texto não é uma condição primordial nem muito menos suficiente para o estabelecimento de relações de sentido. Como nos esclarece Kleiman (1998), pode haver textos sem elos coesivos, porém coerentes. Da mesma forma, existem enunciados bem articulados do ponto de vista da coesão, cujas relações de coerência não são fáceis de serem estabelecidas, uma vez que este tipo de enunciado pode parecer um amontoado de frases que não encontram significação, mesmo que se acesse informações extra-linguísticas.

A coesão não é a única responsável pela coerência textual, visto que os sentidos do texto não se encontram apenas na materialidade linguística, é preciso acionar também conhecimentos do mundo, da situação comunicativa e do gênero textual. Assim, mesmo que não haja elementos coesivos, o leitor em uma atividade de cooperação buscará construir sentidos para o texto, ou seja, a coerência se constrói na relação entre autor, texto e leitor. A tirinha de Mafalda a seguir ilustra o caráter da interpretabilidade necessário para que haja coerência.

Figura 6 - Mafalda



(Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto. Leila Lauro Sarmento, Douglas Tufano. Ed. Moderna. Vol. 2. p. 317.)

Fonte: (ESTUDE GRÁTIS, 2020)

A tirinha acima apresenta uma articulação com marcada repetição de pronomes e expressões indefinidas. Por exemplo, *muitos* e *alguns*, no primeiro quadrinho; *poucos*, no terceiro quadrinho; *ninguém* e *algo* no último quadrinho. Tais repetições são propositais e contribuem como pistas indicativas para construção de sentidos para o texto. Há articulação entre sujeitos sociais e bens materiais por eles adquiridos. Assim, a autora relaciona muito sujeito e muito quantidades, possivelmente com o objetivo de abrir o leque de compreensão, de acordo com o conhecimento de mundo dos leitores. É um texto que traz um convite à reflexão

sobre quem são esses sujeitos mencionados de forma indefinida na materialidade linguística. Assim, o recurso estilístico utilizado pelo produtor da tirinha ilustra muito bem como se dá de forma contextual a coerência.

O critério de intencionalidade, como o próprio nome sugere, diz respeito às intenções do autor ao produzir o texto. É aquilo que existe por trás de alguma mensagem ou informação. Dessa forma, é comum nos depararmos com enunciados que dizem uma coisa, mas na verdade o seu objetivo é dizer outra. Os objetivos do produtor do texto devem ser captados por seus leitores, em alguns casos serão deixadas pistas no interior do texto, conforme ocorreu com a tirinha citada anteriormente em que houve uma aparente confusão na utilização de elementos de referenciação. Há, porém, alguns casos em que a intencionalidade apenas será captada através da apreensão de elementos extra-textuais. Como ocorre na tirinha de Calvin a seguir.

Figura 7 - Calvin



Fonte: (TIRAS DO CALVIN, 2019).

O tema da Tirinha gira em torno de direitos constitucionais e o cerceamento desses direitos a partir da utilização da palavra ditadura. Assim, para apreender aspectos relacionados à intencionalidade do produtor da tira, seria importante saber, mesmo que de forma genérica, o que foi a ditadura, ou seja, os leitores da tirinha em questão teriam de acionar informações externas à materialidade linguística.

A aceitabilidade é um fator de textualidade referente à expectativa do receptor. Ela faz com que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor. É tratada na linguística textual com estreita relação com a intencionalidade com fins pragmáticos. Dessa forma, o produtor procurará sempre dizer algo que possa ser compreendido, o leitor por sua vez tentará estabelecer sentidos possíveis para um dado texto. Nesse percurso, o autor guiará, o quanto possível, a leitura através de sinalizações estilísticas ou gramaticais, a fim de garantir suas pretensões.

As estratégias de aceitabilidade fundam-se na necessidade de cooperação, no sentido de o produtor responder aos interesses de seu interlocutor; na qualidade, ou seja, na autenticidade das informações; na quantidade, critério de informatividade; pertinência, ou seja, qual a relevância das informações para um determinado público, bem como na maneira como essas informações são apresentadas através dos critérios de precisão, clareza, ordenação e concisão. Por fim, a aceitabilidade inclui a aceitação como disposição ativa de participar de um discurso e compartilhar um propósito comunicativo.

O princípio de situacionalidade diz respeito ao contexto interpretativo, ou seja, o texto precisa se adequar à situação de uso, seja ela social, cultural ou ambiental. É o critério responsável pelos fatores que tornam um texto relevante para determinada situação comunicativa. Age em consonância com dois outros critérios da textualidade: a aceitação e a intencionalidade, guia de forma estratégica a interação verbal.

Portanto, o conhecimento da situação de comunicação dá maiores chances de controle para o produtor do texto, desde que ele saiba mover-se através do gênero textual/discursivo exigido em cada situação específica de interação verbal.

Se em dada situação comunicativa, cometemos uma infração no tocante ao uso de um gênero textual/discursivo em lugar de outro, estaremos imediatamente infringindo também uma norma de conduta social. Seria o caso, por exemplo, de em vez de prestar um depoimento em uma sessão jurídica, contarmos uma piada. Portanto, a situacionalidade é crucial para podermos estabelecer qual o modelo textual adequado.

A intertextualidade é o recurso do qual se vale o produtor do texto para apreender determinado efeito de sentido através da referência explícita ou implícita de um outro texto. No entanto, perceber essa presença é uma tarefa que cabe ao leitor na atividade de reconstrução dos sentidos do texto.

Para ilustrar o recurso da intertextualidade, a seguir, temos uma capa da revista em quadrinhos *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa, em que há uma retomada do clássico da literatura *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll.

Figura 8 - Exemplo de Intertextualidade *Turma da Mônica*



Fonte: (TURMA DA MÔNICA JOVEM, nº: 21, Abril de 2010.)

Percebemos na capa da revista da Turma da Mônica Jovem uma intertextualidade explícita com o livro *Alice no País das Maravilhas*, do autor Lewis Carroll. Além disso, temos ainda o título *Turma da Mônica Jovem no País das Maravilhas*, a garota na capa, Mônica, ainda segura o livro do autor. A intertextualidade explícita é muito utilizada por Maurício de Souza. Tal recurso é uma importante ferramenta na produção de textos, tanto que foi utilizado na produção das HQs no módulo final da sequência didática.

Após essa abordagem sobre leitura, levando em conta os aspectos da textualidade, passamos a discorrer sobre esses mesmos aspectos, enfatizando o processo de produção de textos.

Sobre o ensino de escrita na escola, Geraldi (2006, p.64) diz o seguinte:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos tem se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isto e, se quiser, poderá guardar redações feitas na 5ª série para novamente entregá-las ao professor de 6ª série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”, em maio, “O dia das mães”, em junho, “São João”, em setembro, “Minha Pátria”, e assim por diante... Tais

temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança passa a pensar que só se escreve sobre estas “coisas”.

Apesar de alguns avanços no ensino de produção textual, a citação acima ainda parece bastante atual, visto que as atividades tanto de leitura quanto de escrita permanecem bastante distantes da realidade discursiva dos sujeitos envolvidos nesse processo. Refletem práticas descontextualizadas que, possivelmente, fora ou dentro da escola não cumprem o papel de munir o aluno com o mínimo de ferramentas necessárias para que consiga formar um discurso consistente. Essas atividades cumprem apenas as exigências do que determina o conteúdo programático e servem, muitas vezes, apenas para a atribuição de uma nota ou conceito.

Da forma como é praticado, atualmente, para o ensino de produção textual é desconsiderada a existência das perguntas discursivas o que fazer? Para quem? Como? e Por quê? Assim, escrever torna-se uma atividade difícil e morosa, pois nessa perspectiva não há um outro (interlocutor), em sua dimensão sócio-histórica discursiva, ou seja, não há um sujeito real com quem o aluno possa interagir através da prática de escrita.

É possível que esses sejam alguns dos fatores que levam os discentes a um desempenho tão baixo nos exames nacionais. Por exemplo, segundo o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), instituto que organiza o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), cerca de 143 mil participantes tiraram nota zero na redação em 2019 e apenas 53 tiraram notas 1.000, dos 3,9 milhões de candidatos compareceram às provas. Um número muito alto de notas zero vem se repetindo ano a ano.

Esses dados evidenciam que é imprescindível uma proposta alternativa de ensino voltada para a escrita enquanto prática social que envolve sujeitos em interação através dela, conforme sugere há algum tempo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 20), corroborados recentemente pela BNCC (2018):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Portanto, sugeriu-se, na presente dissertação, uma forma de trabalhar a escrita dos alunos sob a orientação do estudo de língua voltado para as situações e necessidades reais de uso. Assim, vale lembrar que o resultado final de nosso trabalho foi a produção de uma HQ que explorou aspectos relacionados ao racismo. Portanto, as atividades realizadas visavam à

reflexão em torno da temática citada e a uma escrita que fosse além da conclusão de uma tarefa escolar e alcançasse a dimensão social da linguagem, ou seja, que fizesse com que os alunos sentissem que, de alguma forma, tinham feito algo que os representava como sujeitos. Em consonância com a proposta desenvolvida na pesquisa, a seguir, discorreremos sobre os aspectos teóricos que orientaram a produção escrita dos alunos: os gêneros textuais discursivos e em especial as HQs.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Os gêneros textuais são estudados desde a Antiguidade Grega, quando foram sistematizados na Arte Poética, de Aristóteles, em: lírico, épico e dramático. Esta forma Clássica de se entender os textos perdurou por vários anos, até que no início do século XX, foi ampliada por Bakhtin (2003), deixando de ser referente apenas à literatura. Este salientou a necessidade de se entender que toda comunicação se dá através de um gênero discursivo. Dessa forma, haverá tantos gêneros quantas forem as necessidades sócio-discursivas de uma dada comunidade. Em virtude dessa afirmação, podemos definir cinco momentos distintos na evolução do conceito de gêneros.

Inicialmente, em comunidades essencialmente orais, anteriores à invenção da escrita, a comunicação atendia a necessidades imediatas, portanto, correspondia a elas um número reduzido de gêneros. Posterior a esse momento, por volta do século VII a.C, surge a escrita alfabética da premência de solucionar problemas de uma sociedade mais complexa que a anterior. Com o aumento das necessidades comunicativas, multiplicam-se também os gêneros, assim surgem os típicos da escrita.

No século XV, com o declínio do poder da igreja, a invenção do papel e a criação da imprensa, os livros se tornam mais baratos e podem circular livremente, o que ocasionou uma maior possibilidade de interação entre as pessoas. Conseqüentemente, houve uma explosão de novos gêneros. Entretanto, apenas no século XVIII, solidifica-se a produção industrial de livros, o que proporcionou maior rapidez e impressão de um número maior de títulos.

Atualmente, com uma sociedade voltada para as tecnologias digitais – que impactam fortemente o uso da linguagem – temos uma diversidade considerável de gêneros textuais, alguns deles apoiados em velhas bases. Estas são tomadas e ressignificadas em virtude dos novos suportes e das atuais necessidades de interação social. Tal processo foi denominado por Bakhtin (2003, p. 281) de transmutação dos gêneros. Em alguns desses casos, ocorre grande

aproximação entre oralidade e escrita como, por exemplo, nos bate-papos via redes sociais digitais.

Ao considerarmos que os gêneros textuais surgem de anseios sociocomunicativos, conforme afirmado nesse breve percurso histórico, aceitamos o pressuposto de que diferentes situações de comunicação, assim como diferentes sociedades exigem diferentes gêneros. Dessa forma, de acordo com Koch e Elias (2007, p. 106):

Os gêneros textuais – práticas sociocomunicativas – são constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re)conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário. Se não fosse assim, haveria primazia de uma produção individual e individualizante desprovida dos traços de um trabalho construído socialmente, o que dificultaria (e muito) o processo de leitura e compreensão [...]

Assim, os gêneros textuais/discursivos são produzidos por sujeitos que carregam suas subjetividades, mas que também obedecem a regras mais ou menos rígidas, exigidas pela situação de comunicação que determina por sua vez a utilização de um ou de outro gênero textual/discursivo. Essa aparente rigidez contribui para o estabelecimento de sentidos na construção e reconstrução do texto. Assim, além do estilo, o gênero textual/discursivo é composto por forma composicional e conteúdo. Assim como os sujeitos possuem um arquivo de conhecimentos prévios sobre a sintaxe, semântica, fonética de sua língua, formulam também um arcabouço de conhecimento prévio sobre os gêneros textuais e acionam esse conhecimento sobre o conteúdo, estilo e composição dos gêneros no processo de leitura e produção dos mesmos. Sobre esses três elementos, discorreremos a seguir, a fim de entendermos melhor as especificidades das histórias em quadrinhos.

2.4 FORMA COMPOSICIONAL, CONTEÚDO E ESTILO

Existem três elementos essenciais para a produção e compreensão desses artefatos culturais, são eles: a composição, o conteúdo e o estilo, sobre os quais discorreremos a seguir e que foram de extrema relevância para o estabelecimento dos critérios de leitura e produção final adotados nesta dissertação. Sobre esses elementos, Bakhtin (2003, p. 282) afirma

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e

subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados em situações de comunicação específicas. Sendo assim, o sujeito não pode escolher o gênero a seu bel prazer, ou seja, o evento determina o artefato cultural a ser utilizado. Surge, portanto, a necessidade de se conhecer as características gerais de composição dos textos em situações de uso.

A **forma composicional** diz respeito ao acabamento geral de um texto, em outras palavras, à forma de organização, à distribuição das informações, além de dizer respeito a alguns elementos não verbais, tais como, a diagramação, o padrão gráfico e a até a cor em alguns casos. Todos esses elementos combinados buscam atingir um fim, que é determinado pelo sujeito que, no jogo dialógico da linguagem, recorre a modelos pré-existentes, indicados pela situação comunicativa e que visam a assegurar o sucesso de sua interação com o outro. Essas características apontadas permitem ao leitor reconhecer, em muitos casos, ao primeiro contato, o gênero textual ativado, sendo a forma composicional de extrema relevância para o início da reconstrução dos sentidos do texto.

Nas atividades de leitura e de escrita, **o conteúdo** é o que permite o estabelecimento de relações de sentido que ligam autor e leitor por meio da materialidade linguística a um todo interpretável que fica submerso na superfície da linguagem, mas que é apreendido pelas pistas deixadas pelo autor, a fim de que o leitor compreenda não só aquilo que foi dito, mas também consiga perceber aspectos implícitos na materialidade do texto. O conteúdo é o ponto de encontro de ideologias, o que é evidenciado através da atividade de leitura. Em outras palavras, o conteúdo engloba a temática do gênero e sua funcionalidade. Nos quadrinhos produzidos pelos alunos participantes desta pesquisa, observamos o tema do racismo. Para a abordagem desse tema levamos em consideração que os quadrinhos podem funcionar como instrumento de denúncia, conscientização sobre o preconceito, sem anular outros aspectos de sua função lúdica, artística, tendo em vista o público ao qual se destinam as HQs.

Nessa perspectiva, o conteúdo é aquilo que o sujeito perpassado de ideologias pretende fazer, alicerçado sempre por uma ou outra forma composicional. Forma e conteúdo são interdependentes. Cada gênero imprime os limites do que será dito, o que permite o reconhecimento de formações discursivas, uma vez que o desenvolvimento do tema se dá segundo certas possibilidades do gênero discursivo em que se materializa. No entanto, dentro dessa aparente rigidez, é possível reconhecer marcas pessoais através de um dos traços singularizantes do discurso, chamado de estilo e tratado por nós a seguir.

Apesar de os limites do discurso serem dimensionados pelo gênero escolhido e este determinado pela situação comunicativa, conforme afirmado anteriormente, podemos ainda assim reconhecer elementos que individualizam o dito. Segundo Bakhtin (2003, p. 265):

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.

Bakhtin (2003) salienta ainda o caráter dialógico do estilo ao afirmar que o estilo é resultado de uma escolha individual, mas também determinado pelo gênero discursivo. Dessa forma, evidencia que mesmo o estilo que, por vezes, é analisado unicamente como algo pertencente ao sujeito, deve ser observado em sua plenitude, em outras palavras, em sintonia com a composição e o conteúdo.

Feitas essas ressalvas, podemos afirmar que o estilo corresponde aos recursos lexicais, sintáticos e gramaticais ou de outras ordens utilizados pelo sujeito, conforme o gênero produzido. Por exemplo, o gênero alvo do presente trabalho, que discorre sobre histórias em quadrinhos, a cor, o formato dos balões, a alternância entre maiúsculas e minúsculas também devem ser observados como efeito de estilo, ora determinado por uma escolha individual, ora por uma exigência do próprio gênero textual discursivo.

Como somos seres sociais e os gêneros textuais discursivos se manifestam dentro de uma dada situação comunicativa que sempre estará inserida em dada sociedade, podemos, em virtude de nossa vivência, reconhecer os inúmeros gêneros que fazem parte do nosso cotidiano comunicativo. Essa competência é chamada por alguns autores, dentre eles Koch e Elias (2007), de capacidade metagenérica. Tal capacidade nos permite reconhecer os diferentes gêneros textuais discursivos.

2.6 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA ESCOLA

A escola, por muito tempo, dedicou-se ao trabalho com os gêneros clássicos. Hoje, há uma abertura maior para uma infinidade de outros gêneros textuais discursivos. Porém, ainda é possível perceber que algumas instituições se utilizam dos textos de circulação social como propósito para o ensino das estruturas gramaticais da língua (morfologia, sintaxe, semântica) ou quando se parte para as atividades de produção textual, enfocam-se muito mais os tipos de textos do que os gêneros textuais/discursivos. Vale salientar que existem diferenças entre

gênero e tipologia textual, como veremos a seguir, segundo Marcuschi In Machado (2005, p. 23).

Quadro 1 - Diferenças entre Tipo e Gênero Textual

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: (MARCUSCHI In. MACHADO, 2005, p. 23)

Há uma variedade tipológica no interior dos gêneros. Tal variedade instiga um excelente trabalho de investigação, a fim de fazer o discente refletir de forma direcionada pelo professor/mediador, sobre aspectos de composição, estilo e conteúdo dos gêneros textuais/discursivos. Vejamos um exemplo prático do que acabamos de afirmar, retirado de Sarmiento e Tufano (2004, p. 349):

Quadro 2 - Sequências tipológicas no interior do gênero carta

Sequências tipológicas	Gênero Textual: Carta Pessoal
-------------------------------	--------------------------------------

Descrição	Porto Alegre, 28 de dezembro de 2002
Injunção	Amado filho Raul
Narração	Há duas semanas você viajou para fazer o tão sonhado intercâmbio em Londres e já sinto uma imensa saudade
Injunção	Como foi a viagem? Estranhou o clima e a alimentação dos britânicos? Você vai ficar aí dois anos, por isso trate de escrever mais, já que nem sempre será possível telefonar. O que você está achando da cidade e dos londrinos?
Exposição	Aqui em Porto Alegre tem chovido bastante, e o calor continua intenso. Nas férias de janeiro vamos para Camboriú. Vai ser tudo tão estranho sem você!
Injunção	Cuide-se bem, proteja-se do frio que é terrível nesta época e veja bem com quem vai andar. Seu irmão pretende passar o mês de julho com você, se tudo correr bem.
Exposição	Mil beijos, Sônia. P.S. Sua namorada está morrendo de saudades

Fonte: (SARMENTO, 2004, p. 349)

Os gêneros textuais/discursivos são produzidos em situações de comunicação específicas. Seus domínios discursivos (discurso religioso, discurso médico, discurso humorístico) apresentam certa homogeneidade, como temos visto. Porém, segundo Koch (2007, p.113) “os gêneros não são rígidos e estanques”. Dito isto, chegamos à intertextualidade inter-gênero. Em algumas situações, de acordo com a necessidade social e o trabalho dos autores, um gênero poderá assumir a forma de outro de modo muito criativo, como veremos no trecho da letra da música do grupo Legião Urbana:

Os anjos

[...]

Pegue duas medidas de estupidez

Junte trinta e quatro partes de mentira

Coloque tudo numa forma untada previamente

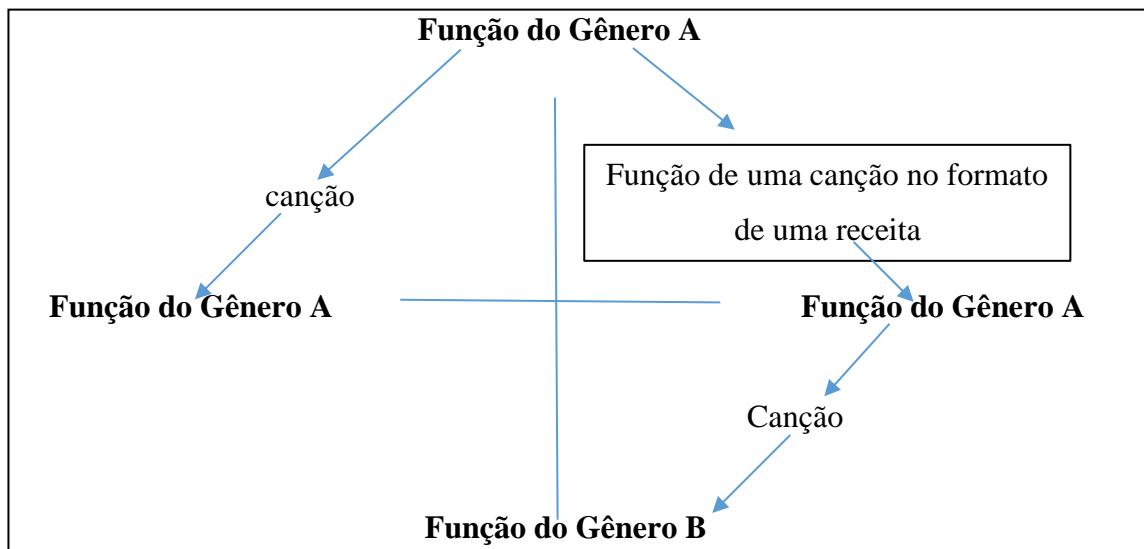
Com promessas não cumpridas

Adicione a seguir o ódio e a inveja
 As dez colheres cheias de burrice
 Mexa tudo e misture bem
 E não se esqueça antes de levar ao forno
 Temperar com essência de espírito de porco
 Duas xícaras de indiferença
 E um tablete e meio de preguiça
 [...]¹

Temos o formato de uma receita, mas a função é de uma canção, podemos deduzir também que através dos ingredientes utilizados: 1. por nosso conhecimento de mundo, ninguém tentará fazer literalmente a receita dada; 2. na verdade, são aconselhamentos que se utilizam da ironia, uma vez que se espera que o leitor/ouvinte entenda que deve cultivar hábitos opostos aos sugeridos.

O quadro 3 a seguir, baseado em Ursula Fix (1997, p.97, apud Marcuschi, 2005, p. 31) ilustra muito bem a questão.

Quadro 3 - Intertextualidade inter-gênero



Fonte: (MARCUSCHI In DIONÍSIO, 2005, p.37)

Diante dos aspectos gerais dos gêneros textuais discursivos vistos até agora, ressaltamos que o trabalho centrado no texto, em uma perspectiva sociointeracional (foco metodológico da

¹ LEGIÃO URBANA. **Os anjos**. Disponível em: www.lettras.mus.br/legiao-urbana/46964/. Acesso em: 02 jun. 2018.

presente dissertação), foi de suma importância para os sujeitos envolvidos no processo, pois o foco no discurso transcende as barreiras da escola e permite refletir sobre a língua através de sua imanente materialização nos discursos, que se encontram representados inevitavelmente em um gênero textual/discursivo. Nesse prisma, passamos à próxima unidade de nossa fundamentação teórica e o foco de nossa sequência didática: o gênero quadrinhos.

2.7 QUADRINHOS: UM NOME, DIFERENTES GÊNEROS

Os quadrinhos figuram possivelmente entre uma das formas mais antigas de materializar a linguagem, pois Segundo Mendonça (2005), datam das pinturas rupestres as primeiras manifestações, advindas da necessidade de estabelecer um registro sobre o dia a dia das atividades de caça, bem como descrições da parte do corpo do animal a ser atingida.

Como já mencionado aqui, com o surgimento de sociedades mais complexas, há uma explosão de novos gêneros textuais discursivos. Das pinturas rupestres, do Paleolítico (40.000 a.C) até as sociedades egípcia, grega e romana de maior complexidade, há um aprimoramento no uso da linguagem. Essas civilizações manifestam a intencionalidade de preservar a cultura, por isso desenhavam as “caricaturas da história”, representação de figuras importantes e de trabalhadores.

Sob a ótica de Mendonça (2005), apenas no século XIX, com o suíço Töpffer (Rudolf Töpffer), com seu livro *Histoire de Mr. Jabot*, publicado em 1833; com as histórias satíricas do Alemão Bush (Heinrich Christian Wilhelm Busch), com as primeiras histórias ilustradas datadas de 1859; e Richard Felton Outcault, autor da história em quadrinho *Hogan's Alley*, datada de 1896, com o *Menino Amarelo (Yellow Kid)* como personagem principal, os quadrinhos aparecem como conhecemos hoje.

Em virtude de sua origem, os quadrinhos apresentam uma classificação difusa, pois dialogam com recursos de outros gêneros, tais como música, poesia, teatro e cinema, que trabalha por vezes de forma híbrida, pois, se considerarmos apenas o interior da narrativa, é possível encontrar esses gêneros representados de forma secundária, caso se explore o suporte revista em quadrinhos, teremos ainda propaganda, jogos, carta do leitor dentre outros gêneros.

Adotamos, sob a ótica de Ramos (2017 e 2014), como pertencente ao hipergênero quadrinhos: a charge, o cartum, as tirinhas e as histórias em quadrinhos.

A charge apresenta grande aceitação por parte de variados públicos, é um gênero bastante comum, por isso está presente em diversos suportes, tais como jornais e revistas. Apresenta um caráter sintético, está sempre vinculado a uma notícia atual à qual procura fazer

uma crítica. É frequentemente ligada à política. Por sua vinculação com notícias recentes, exige que o leitor partilhe das mesmas informações que o produtor para que haja compreensão dos sentidos expressos por esse gênero textual discursivo que sintética e, muitas vezes, denuncia de forma cômica e irônica. Está diretamente ligada à situação, desse modo, passado algum tempo de sua veiculação, tornar-se-á difícil seu entendimento.

A seguir, teremos uma charge produzida por Bruno Galvão e veiculada pelo site Tribuna Independente (2018). O autor representou a greve dos caminhoneiros, que paralisou a logística de boa parte do país:

Figura 9 - Exemplo de Charge



Fonte: (Disponível em: www.tribunadainternet.com.br, 2018)

A charge acima toma como tema, a insatisfação dos caminhoneiros com as constantes altas nos preços dos combustíveis. Com o gênero charge, conforme mencionado anteriormente, o produtor consegue de forma icônica e verbal, ou seja, com apenas um desenho e a utilização de poucas palavras resumir o conflito, que resultou na greve e ainda estabelecer uma crítica social direcionada ao Presidente da República, no período, Michel Temer.

Para a reconstrução de sentidos do gênero charge, o leitor precisa compartilhar mais ou menos das mesmas informações do produtor, caso isso não ocorra, haverá dificuldades na reconstrução de sentidos. Na charge acima, seria necessário que o leitor soubesse, por exemplo,

que os caminhoneiros estavam em greve e por qual motivo isso ocorria. Na época da manifestação, essas informações eram fáceis de serem obtidas, uma vez que toda a imprensa noticiou o fato, além de ser comentário frequente entre a população. Hoje, possivelmente, já não seria simples para grande parte da população resgatar o contexto da referida charge. Portanto, é um gênero textual discursivo vinculado quase totalitariamente ao seu momento de produção.

O cartum pode facilmente ser confundido com a charge. No entanto, existe uma diferença bastante significativa, a charge está sempre ligada ao imediato, já os cartuns são mais atemporais. A seguir, apresentamos um exemplo de cartum, a fim de ilustrarmos as características desse gênero, com uma representação que dialoga com os sentidos real e figurado de que dispomos muitas vezes como recurso para a linguagem humorística.

Figura 10 - Exemplo de Cartum

Jogando conversa fora



Fonte: (SARMENTO, 2004)

Notamos, na figura acima, que não há a necessidade do resgate de uma notícia veiculada recentemente para a construção dos sentidos do texto. O humor no cartum ocorre por meio da relação de sentido estabelecida pela expressão popular “jogar conversa fora” que significa conversar sobre algo não muito significativo, que é representada de forma literal. Assim, temos um personagem vestido de forma característica como uma empregada doméstica, jogando balões, que nos quadrinhos simbolizam os diálogos, na lata do lixo.

O humor pode ser inferido pelo falante nativo de língua portuguesa, sem que haja a necessidade de informações veiculadas recentemente pela mídia, como seria necessário caso se tratasse de uma charge. Esse caráter atemporal, permite-nos classificar o gênero ilustrado, como cartum.

Outro gênero bastante comum são as tirinhas. Elas podem ser de dois tipos: *fechadas*, apresentam um episódio por dia com início, meio e fim na mesma sequência ou *sequenciais*, neste caso, serão publicados capítulos de narrativas maiores, para se saber o fim de cada história, o leitor deverá acompanhar as publicações no suporte em que elas forem veiculadas. As tiras, no geral, têm as mesmas características que as histórias em quadrinhos, a única exceção é que elas apresentam no máximo quatro quadrinhos, já as HQs são sempre maiores. A seguir, temos um exemplo de *tirinha fechada*.

Figura 11 - Exemplo de Tirinhas Fechadas



Fonte: (SARMENTO, 2004)

As histórias em quadrinhos, assim como os outros gêneros presentes no hipergênero quadrinhos, apresentam-se no formato icônico ou icônico-verbal, pois as imagens são ou fazem parte das narrativas, sendo indispensáveis para a sua compreensão. As HQs, porém, apresentam uma extensão maior e têm grande flexibilidade, uma vez que podem absorver outros gêneros narrativos. Por exemplo, clássicos da literatura e até partes da bíblia, por vezes, são transpostos para a linguagem das histórias em quadrinhos.

Os quadrinhos foram, durante muitos anos, considerados um gênero inferior, por isso não trabalhados na escola, que privilegiava os textos clássicos. No entanto, hoje desfrutam de certo prestígio, conseqüentemente, aparecem nos livros didáticos, embora muitas vezes para o estudo de metalinguagem gramatical. Em outras palavras, para um estudo estrutural da língua, deixando de lado os aspectos interacionais. Estes foram trabalhados aqui por meio de uma sequência didática baseada nos moldes de Dolz e Schneuwly (2011).

O gênero HQ é por essência multimodal, uma vez que integra a linguagem verbal e não-verbal. Desse modo, oferece ao leitor o desafio de articular esses aspectos, lidar com informações explícitas e implícitas, com intertextualidade inter-gênero, hibridização, diversidade tipológica, além de lidar com uma diversidade notável de temas. Esse caráter dinâmico contribuiu para que o escolhêssemos como produto de nossa proposta de intervenção.

Diante do exposto, as histórias em quadrinhos apontam para diversas possibilidades de exploração em sala de aula, visto que são estímulos para a leitura e produção de textos, pois desfrutam de grande aceitação por parte dos alunos. Por isso, foi considerada pelos pesquisadores um instrumento interessante para uma prática sociointeracional e, conseqüentemente, uma importante ferramenta no estímulo à leitura e à produção textual em nossa proposta de intervenção. Passemos aos procedimentos metodológicos da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A PESQUISA, OS SUJEITOS E A ESCOLA

A pesquisa foi realizada em um distrito da cidade de Alhandra na Paraíba, município que apresenta uma população estimada de 19.579 pessoas, segundo dados de 2017, do IBGE. Trabalhamos em uma turma de 9º ano, série que representa um final de ciclo, por isso é submetida a uma avaliação proposta pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Nesse processo, obteve nota de 3,2, atribuída no ano de 2015 que colocou o município em último lugar no estado de que faz parte, segundo dados do IDEB/INEP, 2019.

A escola foi fundada em 1996, localizada na zona rural, do município supracitado, atende a 646 alunos, todos oriundos da zona rural, destes, 346 meninas e 300 meninos, conforme dados da plataforma SABER do governo estadual da Paraíba.

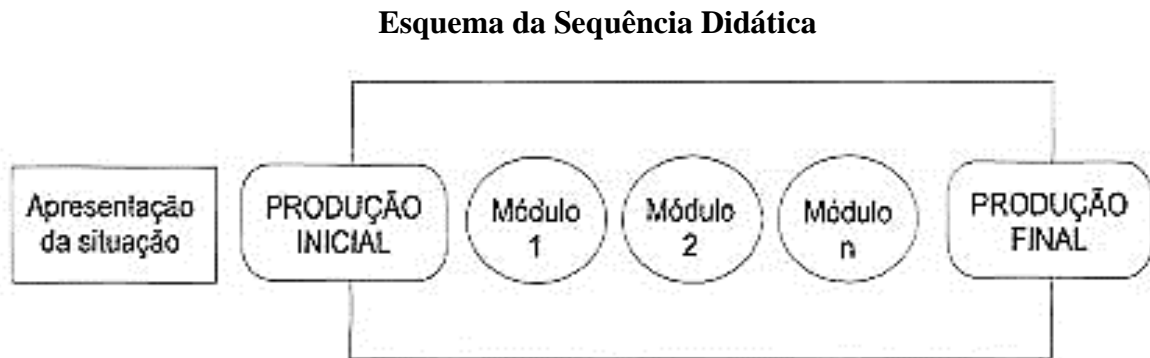
A turma selecionada para a pesquisa apresenta 27 alunos, destes, 19 são meninos e 8 são meninas. Apenas 4 recebem bolsa família, o que indica uma situação de não fragilidade econômica extrema. Todos se encontram na faixa etária adequada para a série, de acordo com o determinado pelo art. 32 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) – Lei 9394/96.

Como evidenciado aqui em capítulos anteriores, a nossa dissertação versa sobre atividades de leitura e escrita pautadas no gênero textual/discursivo história em quadrinhos. Tais atividades são consideradas subjetivas, visto que impactam cada sujeito envolvido nesse processo de modo particular. Assim, apesar de direcionarmos as atividades feitas, deixamos os participantes livres para que fizessem as observações que consideraram convenientes. Salientamos também que fizemos um pequeno recorte dentro do universo da escola, uma vez que a proposta de intervenção foi aplicada unicamente em uma turma de nono ano. Essas configurações evidenciam o caráter qualitativo e descritivo da pesquisa. Desse modo, temos uma pesquisa-ação com fundamentação bibliográfica, análise qualitativa dos dados coletados e elaboração de uma proposta de intervenção.

3.2 A INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICAS

No que concerne à proposta de intervenção, esta foi realizada com base nas sequências didáticas recomendadas por Dolz e Schneuwly (2011). Assim, sugerimos aos alunos um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero textual história em quadrinhos.

A seguir apresentamos o modelo de sequência didática sugerido por Dolz e Schneuwly (2011, p 83), que serviu de inspiração, com algumas adaptações para a elaboração das atividades da proposta de intervenção da presente pesquisa:



Fonte: (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p 83)

As atividades foram realizadas em 18 horas/aula, cada uma com a duração de 45 minutos. Foram seis encontros, uma vez que ficávamos reunidos durante 3 horas/aula em cada atividade da sequência didática. Assim, tivemos as etapas concluídas em 6 dias letivos, incluindo o dia da exposição e confraternização da turma, etapa final da sequência didática.

Para tanto, pautamo-nos em uma organização que dispunha de uma apresentação da proposta, com a exposição de uma banca de livros com diversos gêneros textuais discursivos. Todos os textos lidos estavam em seu suporte de veiculação original, o que possibilitou uma maior aceitação por parte dos alunos.

Nos tópicos que se seguem, apresentamos as etapas executadas, iniciando pela apresentação da situação.

3.2.1 Apresentação da Situação

A fase de apresentação é considerada por Dolz e Schneuwly (2011) como uma etapa crucial para o sucesso da sequência, pois nela verifica-se se houve ou não aceitação por parte dos educandos.

Para a apresentação da situação reservamos três aulas, cada uma com 45 minutos, realizadas em encontro único. O objetivo principal era de observar se os alunos cultivavam o hábito de leitura e qual o gênero textual discursivo preferido pela maioria. Buscamos também tornar a leitura naquele momento mais atrativa para que pudessemos dar prosseguimento às atividades de leitura e de escrita desenvolvidas nos módulos seguintes. Fizemos uma roda de

conversa, a fim de observarmos as habilidades em compreensão textual, entendimento sobre gênero e hábito de leitura. As discussões realizadas nesta fase foram transpostas para as respostas dadas ao *questionário inicial*, (Ver Apêndice A), sobre o qual discorreremos a seguir.

O questionário inicial da pesquisa é composto de nove perguntas. Destas, oito são abertas e uma de caráter objetivo. Os objetivos do questionário basearam-se em observar o conhecimento que os educandos apresentavam acerca dos gêneros textuais discursivos selecionados por eles, qual o hábito de leitura ou se havia algum; qual o local em que a leitura se dá com maior frequência (escola ou ambiente extraescolar); se há biblioteca na escola, se funciona, se é permitido o empréstimo de livros para que o aluno possa ler fora do ambiente educacional, qual a frequência de visitas à biblioteca e, por fim, se os alunos conseguiam relacionar a leitura a aspectos relevantes de seu dia a dia em sociedade.

O questionário foi aplicado com alunos do 9º ano do período matutino, conforme mencionado anteriormente. A sala é composta por 27 alunos, destes estavam presentes 25 no dia da aplicação, 1 se recusou a participar da atividade proposta. Portanto, 24 alunos responderam ao questionário proposto. Para averiguarmos os aspectos mencionados no questionário.

A seguir, apresentamos o gráfico para ilustrar em dados percentuais a participação dos alunos na primeira atividade de nossa pesquisa.

Gráfico 1 – Banca de Livros



Fonte: (AUTOR, 2020)

Organizamos uma banca de livros com diversos gêneros textuais/discursivos. A atividade visava à observação do hábito de leitura e se havia preferência pela maioria de algum gênero textual/discursivo específico. A escolha dos livros ocorreu de acordo os títulos presentes na biblioteca da escola, à exceção das histórias em quadrinhos que disponibilizamos de nosso acervo.

Foram expostos 35 livros, dentre eles, tivemos 5 romances, 5 livros de poesias, 2 exemplares de cordel, 2 livros informativos, 5 exemplares de contos, 3 do gênero dramático, 13 histórias em quadrinhos. Trabalhamos gêneros textuais/discursivos diversificados, com diversos formatos e diagramações, vale salientar ainda que, apesar da variedade, tivemos a preocupação de dispor sempre mais de um exemplar do mesmo gênero textual/discursivo. No momento reservado ao bate-papo sobre a leitura, indagamos os alunos se eles gostariam de ter escolhido um livro diferente, a fim de verificarmos se houve contato realmente com o exemplar de sua preferência.

A atividade ocorreu na sala de aula. Primeiro, para não alterarmos, neste momento inicial, a rotina dos educandos. Segundo, por não ser possível acomodar, confortavelmente, todos os discentes na biblioteca da escola, pois esta dispunha de espaço insuficiente, conforme podemos notar por meio das fotos a seguir:

Figura 12 – Biblioteca da escola: acervo e espaço para os alunos, respectivamente



Fonte: (AUTOR, 2020)

Os livros foram dispostos em uma pequena mesa, enfileirados e colocados aleatoriamente, de modo que fossem de fácil visualização, mas não ordenados por gênero. Visto que a ideia era recriar uma banca de livros, dessas que são comuns em corredores de universidades.

Em virtude de a mesa ser pequena, os alunos foram convidados a escolher os materiais, vindo até a banca uma fileira de cada vez. Após a escolha, que se deu rapidamente, os alunos voltaram às suas carteiras e tiveram 40 minutos para lerem os gêneros textuais/discursivos selecionados. Nesse momento, deixamo-nos à vontade para procederem com a leitura. Após o tempo pré-estabelecido, propomos uma roda de conversa sobre os textos, posteriormente, distribuimos os questionários e combinamos o tempo de retorno. Por fim, distribuimos o termo

de autorização da pesquisa, marcamos um prazo de sete dias para recolhermos o documento assinado por discente e responsável.

Os títulos do gênero romance foram *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto – adaptado por Paulo Bentancur para a leitura de alunos do ensino fundamental 2; *Os Miseráveis*, de Victor Hugo – adaptado por Walcyr Carrasco, para a leitura de alunos do ensino fundamental 2; *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry – com tradução de Márcia Resende; *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas – com adaptação de Telma Guimarães Castro Andrade, para a leitura de alunos do ensino fundamental 2; *O Médico e o Monstro*, de Robert Louis Stevenson – com tradução de José Paulo Golob, Maria Ângela Aguiar e Roberta Sartori.

Do gênero poesia expomos *Amores Diversos*, livro que reúne os autores Arnaldo Antunes, Renata Pallottini, Flávia Savary, Mário Quintana, Oswald de Andrade, Olavo Bilac, Casimiro de Abreu, Gonçalves Dias e Tomás Antônio Gonzaga; *Castro Alves – O poeta da Abolição – Uma Breve Antologia Poética*, que contou com a organização de Samira Campedelli; *Sonetos*, de Florbela Espanca; *Mensagem*, de Fernando Pessoa – com organização de Caio Gagliardi; Quintana de Bolso, de Mario Quintana, esse livro contou com a seleção de Sérgio Faraco.

Do gênero cordel, apresentamos os livros *Vocação de Cantador*, de Oliveira de Pannels e *Ispinho e Fulô*, de Patativa do Assaré.

Da tipologia informativa, foram expostos os títulos *Direitos Humanos*, de Mark Friedman; *Drogas*, de Rachel Lynette.

Do gênero conto, foram expostos *O Alienista*, de Machado de Assis; *O Coração Roubado*, de Marcos Rey, livro que apresenta uma reunião de contos do referido autor; *Contos de Piratas*, de Arthur Conan Doyle – conta com a tradução de Eduardo San Martin, o livro é uma reunião de seis contos em torno da mesma personagem; *O gato Preto e Outros Contos*, de Edgar Allan Poe, com Tradução de Guilherme da Silva Braga; *Eros e Psiquê*, de Apuleio – com tradução de Ferreira Gullar.

Do gênero dramático, os livros em exposição foram *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna; *Fausto*, de Goethe – com adaptação de Barbara Kindermann para a leitura de alunos do ensino fundamental 2 e tradução de Christine Röhrig; *Romeu e Julieta*, de Shakespeare – com adaptação de Barbara Kindermann para a leitura de alunos do ensino fundamental 2 e tradução de Christine Röhrig.

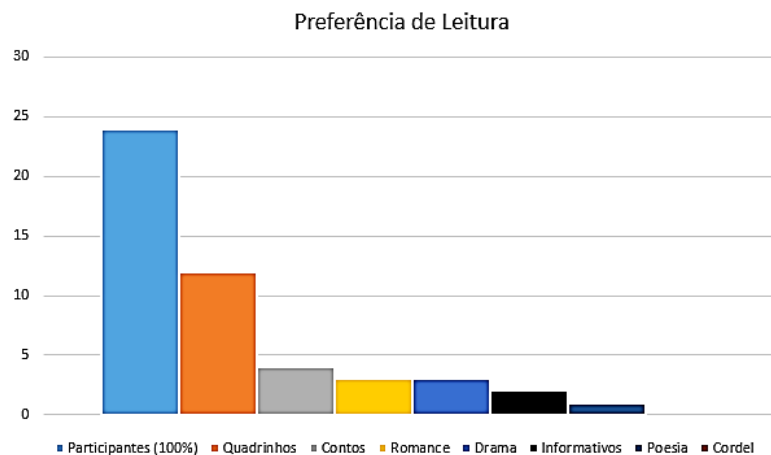
Para finalizar a lista de títulos, o gênero história em quadrinhos, representado pelas revistas *O Almanaque do Maluquinho – O Som da Turma*, de Ziraldo; da *Turma da Mônica*

Jovem, que traziam os títulos *Divisão por Dois*, *Sombras do Futuro*, *No país das Maravilhas – Parte 1* e *O Brilho de um Pulsar – Parte 2*; as do *Chico Bento Moço*, com os títulos *Um Novo Começo*, *O Fim do Genesinho?*, *Tudo a Perder*, *A Lenda do Expresso Abobrinha*. Ainda no tocante aos quadrinhos, foram exploradas as adaptações para esse gênero *Leonardo da Vinci – Homem da Renascença*, de Dan Danko – com tradução de Regina Triviño; *Os Trabalhos de Hércules*, de Ryan Foley – com tradução de Regina Triviño; Anayde Beiriz – *Uma Biografia em Quadrinhos*, de Luyse Costa; *Lampião – Era o Cavalo do Tempo Atrás da Besta da Vida*, de Klévisson.

Do quantitativo de alunos, 3 escolheram o gênero textual/discursivo romance; apenas 1 escolheu o livro de poesia *Amores Diversos*; nenhum deles escolheu os livros de cordéis; 2 escolheram o gênero textual/discursivo informativo; 4 escolheram os livros de contos; 3 alunos escolheram o gênero dramático e 12 escolheram as histórias em quadrinhos.

A seguir o gráfico que possibilita a visualização desses dados.

Gráfico 2 – Preferência de Leitura diante dos Gêneros Textuais/discursivos expostos



Fonte: (AUTOR, 2020)

Quanto ao questionário, a primeira pergunta *Qual o gênero textual/discursivo selecionado?* que avaliava a capacidade metagenérica, que diz respeito à capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais/discursivos. Dos 12 alunos que escolheram as HQs, apenas 1 identificou o gênero incorretamente, este apontou romance em lugar do gênero em questão. Acreditamos que isso ocorreu devido à confusão comum que há entre gênero e conteúdo temático. O mesmo ocorreu com *Romeu e Julieta*, apontado como romance em vez de drama; *Os Miseráveis*, romance, apontado como ação e suspense; *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, romance, selecionado como História.

Ainda em relação à primeira pergunta, alguns alunos apontaram o gênero dramático como sendo o gênero conto, isso ocorreu com os livros *O Santo e a Porca* e *Fausto*. Já o livro *Coração Roubado* foi citado como crônica, confusão bastante comum de ocorrer, dada a proximidade existente entre os dois gêneros textuais/discursivos. À exceção desses casos, todos os outros alunos demonstraram conhecer o gênero escolhido por eles para a leitura. Vale salientar que, em alguns casos, a indicação se dava pelo próprio título do material.

Concernente à segunda pergunta, o que motivou a escolha do material para a leitura, sete alunos apontaram a capa como único motivo. No entanto, além destes, mais sete apontaram a capa e um motivo secundário, como, por exemplo, o título, conhecer melhor a história, já ter lido ou gostar do gênero.

A terceira pergunta, a única de caráter objetivo, apontou que dezesseis discentes responderam ter lido o texto inteiro; sete responderam que apenas leram a capa e um que apenas folheou. Na quarta pergunta, indagados se gostariam de levar o material selecionado para casa, seis responderam que sim; dezoito responderam que não, sendo que desses quatro sinalizaram ter finalizado a leitura e um disse ter o livro em casa.

No tocante à quinta pergunta, que objetivava averiguar a presença dos gêneros textuais/discursivos na biblioteca, bem como a frequência dos educandos na biblioteca, contabilizamos dezenove respostas afirmativas e cinco negativas. O número alto de respostas *sim* deve-se ao fato de que, conforme pôde ser comprovado por meio da lista de materiais indicada anteriormente, tivemos a preocupação de dispor livros adequados à série e que estivessem disponíveis, em sua maioria, na biblioteca da escola, afirmamos maioria, uma vez que a biblioteca da escola não dispõe de história em quadrinhos, adicionadas à pesquisa por meio de nosso acervo.

Não podemos afirmar, no entanto, que os sujeitos pesquisados tenham o hábito constante de visitar a biblioteca. Cinco alunos responderam não à quinta pergunta. Destes, dois admitiram não ter o hábito de leitura; um afirmou não ir à biblioteca; o quarto respondeu apenas não e o último apresentou a resposta sim e não, apesar de alegar ler muito.

Perguntados sobre a frequência de leitura, especificamente, do gênero textual/discursivo selecionado por eles na banca de livros, doze responderam não ler assiduamente o gênero textual/discursivo. Desse percentual, um admitiu não ler por ser ocupado e outro por não costumar ler. Nove afirmaram ler com frequência o gênero textual/discursivo selecionado; três responderam ler, apenas, esporadicamente.

Sobre a sétima questão, consideraremos que o aluno lê o gênero textual discursivo em casa sempre que mencionar a internet ou as redes sociais, uma vez que a escola não apresenta

uma rede de cobertura *wi-fi* à disposição dos educandos. Dessa forma, dois responderam entrar em contato com o gênero textual discursivo por meio da internet, sendo que um especificou as redes sociais como suporte. Quatro mencionaram ter contato com o material selecionado em casa, destes um também citou a internet, além da residência.

Ainda a respeito da sétima questão, quatro citaram ler o gênero textual discursivo em casa e na escola. Deste montante, dois mencionaram também ler pela internet, usando o computador ou o celular. Três alunos deixaram a sétima questão em branco e um afirmou nunca ter contato com o gênero textual discursivo, porque sempre está conectado ao aparelho celular.

Dez discentes responderam ler exclusivamente na escola. Significa que, ao levarmos em consideração as respostas da turma, o ambiente escolar ainda ocupa lugar privilegiado para as atividades de leitura. Fica evidente, portanto, a importância de um sólido, constante e sistemático programa de leitura para educação formal. Inevitavelmente, ressaltamos mais uma vez a importância do PROFLETRAS que, além de fornecer uma formação continuada consistente para os educadores do ensino fundamental, ainda apresenta inúmeras propostas de leitura e produção de textos para milhares de alunos da rede pública de ensino.

A penúltima questão pedia para que os alunos falassem sobre o gênero textual discursivo selecionado, todos os educandos mencionaram algo sobre os textos. O que chama a atenção nessa parte do questionário, é a pouca clareza na escrita. É possível que as atividades de escrita em situações formais de utilização da língua materna ainda não foram suficientes, para que houvesse o desenvolvimento adequado de acordo com a série e idade dos discentes.

A última questão perguntava se o texto lido acrescentara algo de importante para a vida em sociedade. O objetivo desse questionamento era observar se o aluno associaria a leitura a aspectos do cotidiano. Catorze alunos responderam que não; nove alunos responderam afirmativamente. Destes, apenas quatro acrescentaram uma justificativa para a resposta afirmativa, um não respondeu à questão. O questionário é uma ferramenta indispensável para balizarmos os próximos passos da pesquisa e definirmos as ações a serem organizadas na sequência didática.

Essa situação inicial instigou os alunos a refletirem sobre suas experiências de leitura, de maneira que fossem expostos seus conhecimentos prévios relativos aos gêneros textuais discursivos. Procuramos ainda incentivar leituras que englobaram a linguagem verbal e a não verbal, com temáticas apropriadas para a faixa etária dos alunos, o que promoveu o início do resgate pela leitura. Inicialmente, os discentes demonstraram pouco entusiasmo para falar e apresentaram uma compreensão de leitura muito voltada para a superfície textual. Em virtude

das dificuldades apresentadas, elaboramos o módulo 01 da sequência didática, sobre o qual tratamos detalhadamente mais adiante.

As atividades foram conduzidas por meio de aulas expositivo-dialogadas que possibilitaram uma interação entre professor e alunos. Os materiais utilizados para esse primeiro momento foram quadro branco, pincel e diversos livros e revistas, e fotocópia do questionário apresentado na atividade.

No quadro a seguir, apresentamos os objetivos, as atividades e os materiais utilizados nessa fase da pesquisa.

Quadro 4 - Apresentação da Situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
1 Reconhecer o gênero textual/discursivo lido.	1 Leitura de materiais de diversos gêneros textuais discursivos; realização uma roda de conversa sobre os gêneros textuais discursivos lidos.	1 Diversos livros e revistas; quadro branco e pincel
2 Ampliar o poder de síntese por meio da linguagem escrita.	2 Preenchimento de questionários com perguntas análogas às da roda de conversa.	2 fotocópias dos questionários.

Fonte: (AUTOR, 2020)

3.2.2 Produção Inicial

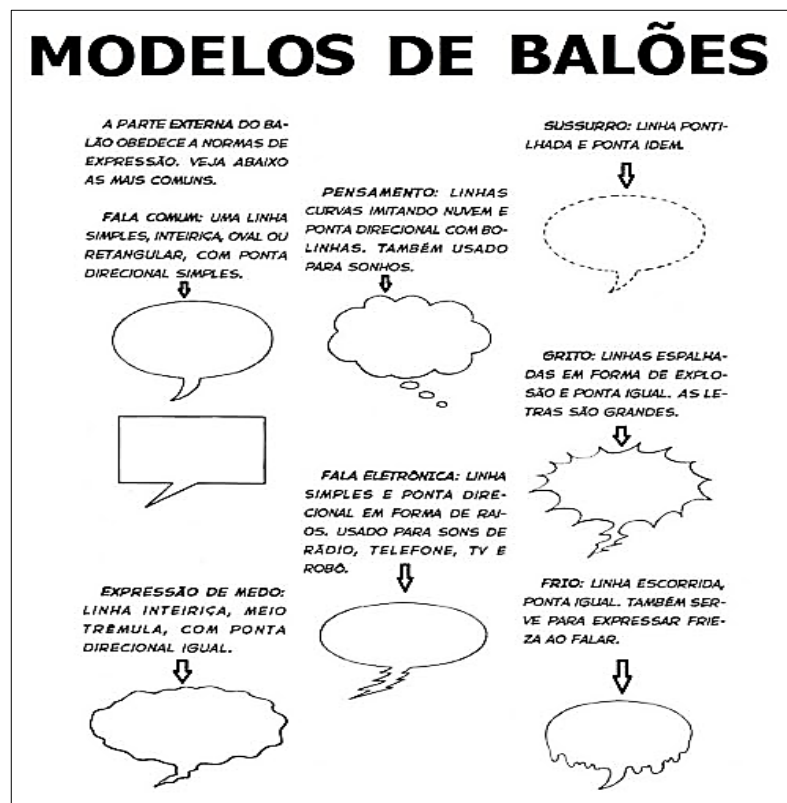
A produção inicial foi realizada em três aulas sequenciais de 45 minutos cada uma delas. O objetivo central foi observar a familiaridade que os educandos apresentariam com a produção do gênero selecionado.

Diante dos dados apresentados no *Questionário Inicial* que evidenciaram, em sua maioria, a predileção pelas histórias em quadrinhos – fator que supúnhamos desde o início da pesquisa, sentimo-nos motivados a continuar o trabalho com esse gênero textual. Sendo assim, partimos para a nossa produção inicial. No entanto, a fim de equacionarmos melhor o tempo, darmos maior mobilidade à sequência didática e de não deixarmos os nossos discentes à deriva

nesse primeiro momento de escrita das HQs, decidimos apresentar, antes da atividade de produção, aspectos relativos à forma composicional do gênero textual discursivo em questão.

Assim, distribuímos um material didático, com balões em formatos diversos, explicamos o sentido desses balões nas histórias em quadrinhos. Em seguida, pedimos para que os alunos se organizassem em duplas, que seriam as mesmas até o fim da proposta de intervenção. Formadas as duplas, expusemos aspectos da linguagem dos balões, conforme disposto a seguir:

Quadro 5 - Sentido dos Balões



Fonte: (OLIVERIRA, 2013)

Após uma aula expositiva com o quadro acima, propomos a leitura de uma HQ da Turma da Mônica, com o título *trabalho Infantil, Nem de Brincadeira*, (Ver Anexo 1) e retirada para fotocópia do site www.turmadamonica.uol.com.br. Os alunos tiveram 30 minutos para a leitura, posteriormente, discutimos sobre os sentidos emergentes da HQ da Turma da Mônica com o título *trabalho Infantil, Nem de Brincadeira*.

Após trabalharmos a produção de sentido da narrativa, partimos para análise dos balões, presentes no texto, a fim de verificarmos a consonância entre os balões, as personagens e o texto. Assim, analisamos os balões, a sequência das ilustrações, a expressão facial e corporal

das personagens, bem como os recursos gráficos que possibilitam a ideia de movimentação no interior das HQs.

Após esse momento, distribuímos outra história em quadrinhos, dessa vez de *Bidu, O Castelo Mal-Assombrado*, (Ver Anexo 3), com os balões em branco, pedimos para que os alunos criassem uma história com base naquelas imagens. Avaliamos a habilidade dos educandos em criar um texto em linguagem verbal que apresentasse uma boa relação com os contornos dos balões e com toda a linguagem não-verbal presente na narrativa em quadrinhos.

A percepção apresentada sobre o contorno dos balões, a passagem de um quadro a outro, a movimentação das personagens no interior dos quadrinhos, a coesão e a coerência do texto criado em harmonia com os elementos visuais puderam ser observadas nessa atividade.

Os materiais utilizados aqui foram fotocópias da parte teórica da aula e das duas histórias em quadrinhos utilizadas, quadro branco e pincel para as instruções gerais sobre a produção. As avaliações foram feitas em grupo a fim de desenvolver a socialização e a cooperação entre os participantes da pesquisa. Os discentes reconheceram que os recursos composicionais das HQs são fundamentais para a compreensão desse gênero textual discursivo. Assim, a ideia apresentada pelos balões, a harmonia com a situação comunicativa, a expressão facial e a movimentação das personagens foram observadas.

A compreensão da existência de tais aspectos facilitou a atividade de produção inicial. Vale frisar, ainda, que a apatia apresentada quando responderam o *Questionário Inicial* foi aos poucos sendo desfeita nesta nova atividade, e os alunos demonstraram interesse pela proposta. Com os alunos ainda em duplas, uma nova HQ foi distribuída, também da Turma da Mônica. Neste caso, apresentamos uma história do *Bidu*, intitulada *Castelo Mal-Assombrado*, presente (Ver Anexo 2). No entanto, as falas das personagens foram apagadas, restando apenas as imagens e o formato dos balões em branco.

O objetivo era verificar se os discentes conseguiriam fazer a relação lógica, na produção escrita, entre a linguagem verbal e elementos pertinentes à linguagem não-verbal, conforme estudado anteriormente, ou seja, associação coerente entre o texto produzido, o formato do balão, o cenário apresentado e a movimentação das personagens.

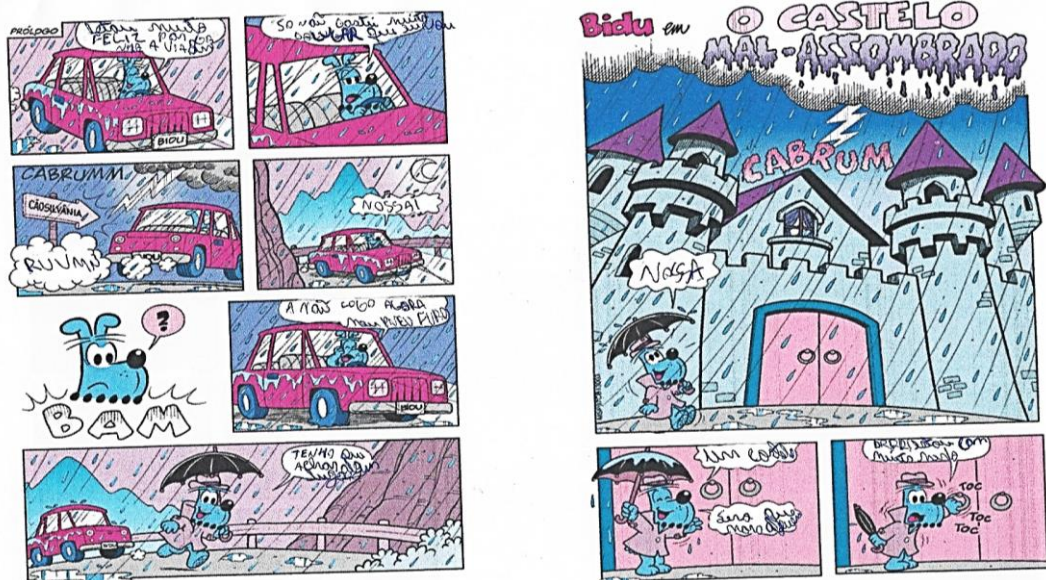
Os elementos trabalhados neste ponto da sequência didática, analisados coletivamente, contribuíram para observarmos a habilidade de produção escrita dos alunos, além de propiciar a percepção de aspectos relevantes à formação do discurso no gênero textual proposto. As atividades elencadas aqui também foram cruciais para estabelecermos os próximos passos. A seguir, mencionaremos partes da produção inicial dos alunos que ilustram aspectos da forma

composicional das HQs. (Ver Anexo 3), a história em quadrinhos de Bidu, com o título *O Castelo Mal-assombrado* na íntegra.

Após esse momento, distribuímos outra história em quadrinhos, dessa vez de Bidu, com o título *Bidu em O Castelo Mal-Assombrado*, (Ver Anexo 3), e posteriormente, com os balões em branco. Assim, com os balões em branco, solicitamos que os alunos criassem uma história com base nas imagens. Dessa forma, avaliamos a habilidade dos educandos em criar um texto em linguagem verbal que apresentasse uma boa relação com os contornos dos balões e com toda a linguagem não-verbal presente na narrativa em quadrinhos.

A seguir, prólogo e primeira página de uma das produções iniciais dos alunos. Observamos como os aspectos composicionais do gênero história em quadrinhos foram conduzidos nesta produção.

Figura 13 – A produção inicial: exemplo 1



Fonte: Fonte: (<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos>, acesso em novembro de 2019)

Transcrição das falas dos balões:

Prólogo

Quadrinho 1: *estou muito feliz por ganha a viagem*

Quadrinho 2: *só não gostei muito do lugar que eu vou*

Quadrinho 3: *RUUMN* (barulho do escapamento do carro)

Quadrinho 4: *NOSSA!*

Quadrinho 5: *BAM* (já presente na HQ original)

Quadrinho 6: *a não logo agora meu pneu furo*

Quadrinho 7: *tenho que achar algum lugar*

Primeira Página

Quadrinho 1: *NOSSA*

Quadrinho 2:

-Primeiro balão: *um castelo*

- Segundo balão: *será que mora alguém*

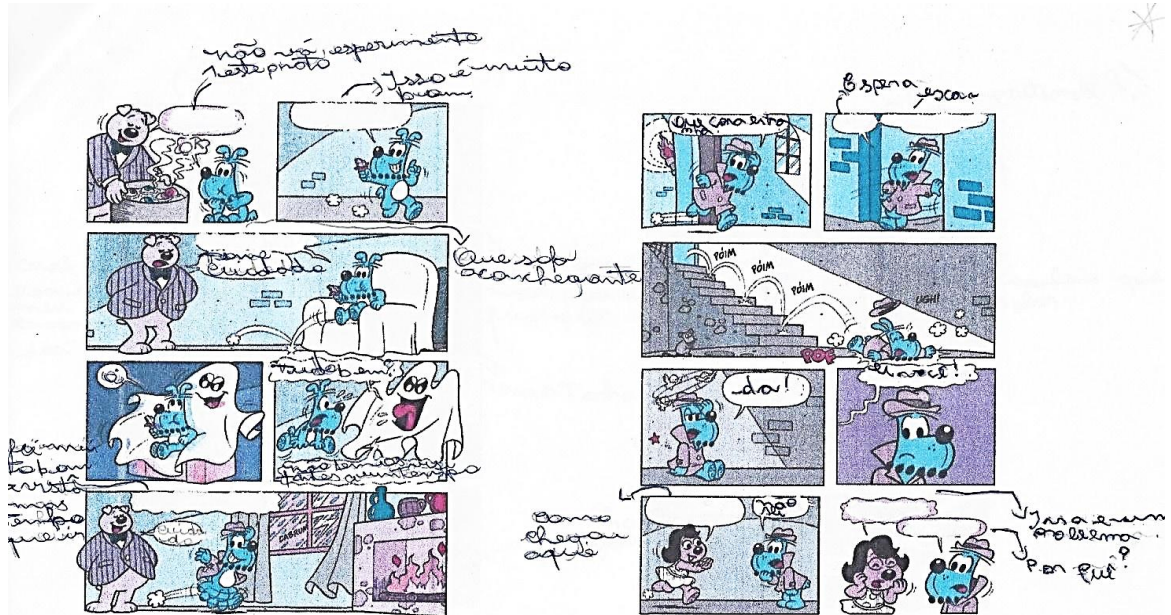
Quadrinho 3: Primeira parte do balão incompreensível. Depois, *estou com muito medo*

Nas duas páginas da HQ expostas anteriormente, há escolhas corretas nas falas da personagem em sintonia com o sentido expresso pelo contorno dos balões, com exceção do último balão da segunda página, pois no lugar de uma fala, característica do contorno do balão de linha contínua, o produtor do texto expressou um pensamento, é provável que ele não tenha feito a análise correta do balão ou não tenha percebido que se tratava de uma linha contínua que indica fala e não pensamento.

Nos mesmos quadrinhos, notamos também a produção de discurso adequada para que haja uma boa relação entre texto e imagens, ou seja, a passagem de uma fala à outra é feita de forma harmônica com a evolução dos quadros, o que demonstra a capacidade de encadeamento coerente entre linguagem verbal e transposição gráfica. Além disso, nos quadrinhos 6 e 7, do prólogo, o produtor do texto conseguiu perceber a sutileza da expressão facial da personagem. No primeiro caso (quadrinho 6) de desapontamento, no segundo momento (quadrinho 7) de otimismo, nem mesmo a onomatopeia resultante do barulho produzido pelo veículo da personagem *Bidu* passou despercebida pelo produtor do discurso.

Em uma outra produção da mesma história em quadrinhos, selecionamos um outro momento, a fim de demonstrarmos que os discentes, neste ponto da sequência didática e, possivelmente, em virtude dos esclarecimentos feitos previamente, já demonstravam alguma habilidade em relação aos aspectos composicionais do gênero textual discursivo em análise.

Figura 14 - A produção inicial: exemplo 2



Fonte: Fonte: (<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos>, acesso em novembro de 2019)

Transcrição das falas dos balões:

Páginas 5 e 6

Quadrinho 1: *não vá experimentar este prato*

Quadrinho 2: *isso é muito bom*

Quadrinho 3:

- Primeiro balão: *tome cuidado*

- Segundo balão: *que sofá aconchegante*

Quadrinho 4: *oi*

Quadrinho 5:

- Primeiro balão: *tudo bem?*

- Segundo balão: *não temos mais visitantes a um tempo*

Quadrinho 6:

- Primeiro balão: *foi muito bom a visita mas tenho que ir*

- Segundo balão: *cuidado*

Quadrinho 7: *que cara estranho*

Quadrinho 8:

- Primeiro balão: *espera* (voz que vem do fundo)

- Segundo balão: *escaa*

Quadrinho 9: *poim, poim, poim* (presente na HQ original)

Quadrinho 10: *da* (finalizando a palavra escada iniciada no quadrinho 8, segundo balão)

Quadrinho 11: *ei você* (voz que vem do fundo)

Quadrinho 12:

- Primeiro balão: *como chegou aqui*

- Segundo balão: *não sei*

Quadrinho 13:

- Primeiro balão: *issa e um problema*

- Segundo balão: *Por quê?*

Quadrinho 4: *NOSSA!*

Quadrinho 5: *BAM* (já presente na HQ original)

Quadrinho 6: *a não logo agora meu pneu furo*

Quadrinho 7: *tenho que achar algum lugar*

Nesse segundo exemplo, além da coerência entre texto e imagem, o produtor do texto utilizou-se da estratégia de fragmentação da palavra *escada* nos quadrinhos 2, 3 e 4 da segunda página, recurso estilístico que demonstrou habilidade acerca do gênero história em quadrinhos. Como é possível notar, por meio da imagem, *Bidu* grita do segundo quadro *Espera...Esca*, a fala é interrompida pela sequência lógica do terceiro quadro em que o personagem se surpreende com a escada. Este, no 4º quadro ainda zonzinho, completa a palavra lançada do segundo quadrinho, com o *da*.

É interessante notarmos que, mesmo com poucas atividades de leitura do gênero história em quadrinhos, conforme aponta o questionário (Ver Apêndice B), na questão 6, os alunos perceberam e utilizaram recursos estilísticos tão refinados do texto escrito e, em especial, das histórias em quadrinhos. Este recurso não foi trabalhado na preparação para esta produção inicial, uma vez que o objetivo era, até o momento, apresentarmos a parte composicional do gênero textual/discursivo em questão. Outro aspecto que vale a pena salientarmos, foi a dificuldade de trabalharmos e analisarmos a produção dos alunos unicamente sob o ponto de vista composicional. Ressaltamos, no entanto, que, por questões de didatização e sistematização, esse foi o melhor caminho encontrado até então.

Este ponto da proposta de intervenção foi de extrema importância, pois, a partir dele, conseguimos motivar os alunos definitivamente, e ganhar a confiança necessária dos educandos para darmos prosseguimento à pesquisa.

A seguir o quadro com a sequência dessa atividade, dividida em objetivos, atividades e materiais utilizados.

Quadro 6 - Produção Inicial

PRODUÇÃO INICIAL		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
1 Entender o significado expresso pelos contornos dos balões nas histórias em quadrinhos.	1 Leitura da história em quadrinhos X em duplas; discussão sobre a leitura realizada, com ênfase na compreensão dos contornos dos balões.	1 Fotocópias da parte teórica da aula, Pincel e Quadro branco.

2 Perceber a harmonia existente entre linguagem verbal e linguagem não verbal nas histórias em quadrinhos	2 Criação em duplas de uma história coerente com base na HQ <i>Bidu em o Castelo Mal-assombrado</i> fornecida com balões em branco.	2 Fotocópia integral das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, com os títulos <i>trabalho Infantil, Nem de Brincadeira e Bidu em o Castelo Mal-assombrado</i>
---	---	---

Fonte: (AUTOR, 2020)

3.2.3 Módulo 1 – Estratégias de Leitura para Histórias em Quadrinhos

Para o módulo 1, foram reservadas três aulas em sequência de 45 minutos cada uma. O objetivo da atividade foi observar a ordenação temporal dos quadrinhos como um dos fatores de coesão textual, visto que as histórias em quadrinhos apresentam fatores de textualidade em uma formatação específica, pois procuram reproduzir a oralidade em alguns aspectos. Além de focalização na passagem lógico-temporal, iniciamos as discussões a respeito do papel exercido pelo negro nas HQs ficcionais.

Assim, através de uma aula expositiva dialogada, como também da leitura de diversas narrativas em quadrinhos, trazidas em seu suporte convencional, destacamos que esse gênero apresenta sequência lógico-temporal de acordo com a distribuição de cada quadro. Após essas explanações, os alunos foram convidados a responder individualmente um questionário, (Ver Apêndice B), sobre aspectos constitutivos do gênero textual discursivo história em quadrinhos e sobre aspectos discursivos, atinentes à raça.

Utilizamos para este módulo quadro branco, pincel, fotocópias, como também HQs em seu formato original a fim de que fosse analisada a transposição do tempo nas narrativas em quadrinhos.

Esta etapa foi realizada em duplas. Os educandos demonstraram uma boa organização em grupo e realizaram de forma satisfatória a resposta ao questionário proposto.

Com o objetivo de exercitar ainda mais a leitura de histórias em quadrinhos, como também trabalhar aspectos relacionados ao conteúdo do gênero textual discursivo citado. Iniciamos a atividade sugerida nesta etapa da sequência didática com a formação de duplas. Assim, solicitamos aos alunos que mantivessem os mesmos parceiros das atividades anteriores,

no entanto, esse pedido não pôde ser atendido em virtude de alguns educandos estarem ausentes. Os arranjos foram então formados por oito duplas e dois trios.

Dessa forma, participaram vinte e quatro discentes. Após a formação dos grupos, distribuímos treze HQs. Oito compostas das narrativas do Chico Bento Moço, com os títulos: *A Briga de Rosinha com o Chico*; *O Fim do Genesinho?*; *Tudo a Perder*; *Um Novo Começo*; *Ajuste de Contas*; *A Árvore da Vida*; *Chico e o Adversário Misterioso* e *A Lenda do Expresso Abobrinha* e Quatro eram da Turma da Mônica Jovem, com os títulos: *No País das Maravilhas – Parte 1 de 2*; *O Brilho de um Pulsar – Parte 2*; *Sombras do Futuro*; *Divisão Por Dois*. E apenas uma do Almanaque Maluquinho, com o título *O Som da Turma*.

Conforme dito anteriormente, a atividade foi realizada em três aulas de 45 minutos. Solicitamos de início que as duplas e trios visualizassem a capa das HQs e verbalizassem rapidamente o que eles deduziram da narrativa, apenas pela observação das ilustrações e do título. Após esse momento, elas prosseguiram com a leitura das narrativas a fim de confirmarem ou retificarem suas hipóteses. Seguidos trinta minutos de leitura, cada dupla foi convidada a recontar a história lida, a dizerem a temática, se gostaram, se havia alguma personagem negra, se já pensaram sobre a participação dos negros nas narrativas em geral, se a quantidade de negros nessas narrativas representa a realidade da sociedade brasileira e, por fim, se já presenciaram alguma cena de racismo ou *bullying* com pessoas negras na escola ou na comunidade onde residem.

Dispomos as perguntas indo de questionamentos sobre a materialidade linguística a elementos discursivos, com o intuito de fazer emergir aspectos ideológicos presentes nas respostas dos alunos. Vale ressaltar que ao chegarmos nas últimas perguntas – aquelas de caráter mais sócio ideológico – houve uma grande recusa para falar, uns se negaram prontamente e outros deram respostas curtas que, na nossa opinião, reproduzem o discurso socialmente aceito, mas possivelmente, não o que eles realmente pensam a respeito do racismo.

Procuramos não interferir neste momento por respeito ao lugar de fala de cada sujeito e até mesmo ao silenciamento de alguns. Por fim, distribuímos um questionário (Ver Apêndice B).com as mesmas indagações feitas oralmente. Eles reclamaram muito, alegaram cansaço, mas após avisá-los que bastavam redizer de modo escrito o que havíamos conversado, ficaram menos agitados e concentraram-se novamente na atividade.

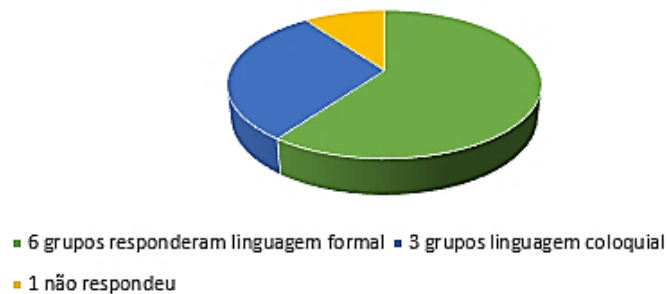
Conforme indicado no questionário anteriormente exposto, a primeira pergunta foi *A história em quadrinhos apresenta uma linguagem formal ou coloquial?* Seis grupos responderam se tratar da linguagem formal; três grupos disseram ser a linguagem coloquial e

um não respondeu. Como as narrativas em quadrinhos, de Maurício de Souza, são escritas, em sua maioria, na linguagem formal, a maioria dos educandos respondeu corretamente.

A seguir, um gráfico em formato pizza possibilitará outra visualização do percentual de respostas dadas à primeira pergunta.

Gráfico 3 – A história em quadrinhos apresenta uma linguagem formal ou coloquial?

Questionário das estratégias de leitura para HQs
– Pergunta 1: A história em quadrinhos apresenta uma linguagem formal ou coloquial?



Fonte: (AUTOR, 2020)

A segunda questão foi *Conte um pouco sobre a história que você leu*. Visava à observação do poder de síntese do conteúdo, bem como a possibilidade de recontar a história de forma coesa e coerente. No tocante a esses aspectos, oito grupos demonstraram habilidade satisfatórias, como demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Conte um pouco sobre a história que você leu

Questionário das estratégias de leitura para HQs –
Pergunta 2: Conte um pouco sobre a história que você leu.

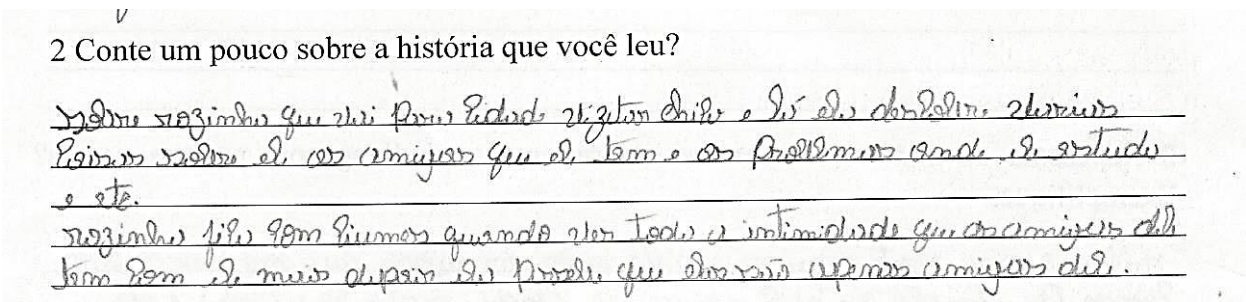


Fonte: (AUTOR, 2020)

A seguir, algumas respostas dadas à segunda pergunta do questionário *Módulo 1 - Estratégias de Leitura para Histórias em Quadrinhos*, (Ver Apêndice B), que visava à observação do poder de síntese e questões referentes à compreensão do texto, a fim de verificarmos a percepção dos discentes de elementos intratextuais, bem como a conexão destes com fatores externos ao texto.

Algumas respostas dadas à questão 2 do Questionário de Aplicação para o conteúdo do Gênero HQ- (Ver Apêndice B)

Figura 15- Exemplo 1: Comentário sobre a HQ da Turma da Mônica Jovem, com o título *A briga da Rosinha com o Chico*

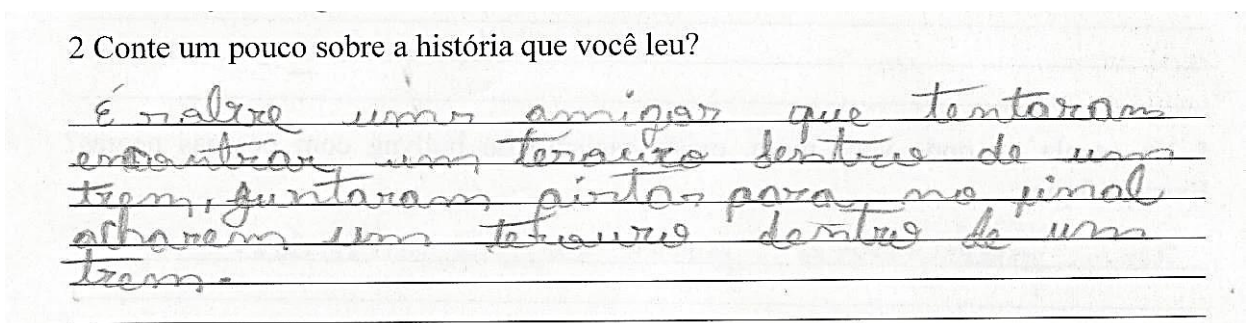


Transcrição:

Sobre rozinha que vai para cidade visitar Chico e lá ela descobre várias coisas sobre os amigos que ele tem e os problemas onde ele estuda e etc.

Rozinha fica com ciúmes quando vê toda a intimidade que as amigas dele tem com ele mais depois ela percebe que eles são apenas amigos dele.

Figura 16 - Exemplo 2: Comentário sobre a HQ da Turma da Mônica Jovem, com o título *A Lenda do Expresso Abobrinha*



Transcrição:

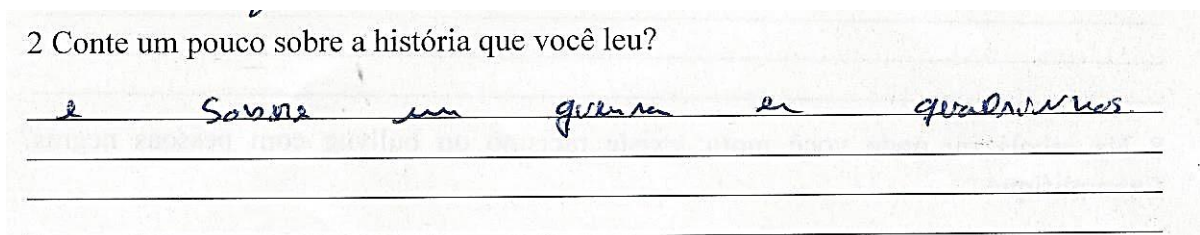
É sobre uns amigos que tentaram encontrar um tesouro dentro de um trem, juntaram pistas para no final acharem um tesouro dentro de um trem.

No exemplo 1, a história em quadrinhos selecionada pelo grupo foi *A briga da Rosinha com o Chico* (as informações completas sobre a HQ constam nas referências). Apesar de alguns desvios de português padrão, a produção textual dos discentes atendeu aos critérios de síntese, coesão, coerência e informatividade.

No exemplo 2, a HQ escolhida pelo grupo de alunos apresenta como título *A Lenda do Expresso Abobrinha* (as informações completas sobre essa história em quadrinhos também constam nas referências do trabalho), é possível perceber que o texto dos alunos atende aos critérios de síntese, coesão, coerência e correção gramatical.

Apenas dois grupos não articularam síntese, coesão, coerência e informatividade de forma minimamente satisfatória, ou seja, faltaram informações relevantes para a construção de sentidos mais amplos para as HQs lidas. Além disso, não foram acrescentados detalhes que possibilitassem mais informações sobre as histórias, como se lê na resposta do grupo a seguir.

Figura 17- Exemplo 3: Não foi possível identificar a HQ à qual o grupo se refere



Transcrição:

e (é) sobre um gvem (jovem) em quadrinhos.

Na terceira questão: *Na sua opinião, qual o tema tratado no gênero textual discursivo lido?*) do questionário em análise, com respeito às vivências de cada sujeito e aos objetivos de leitura que cada um estabeleceu de acordo com suas subjetividades, podemos afirmar que seis grupos apontaram aspectos que podem ser entendidos como temáticas tratadas nas narrativas em quadrinhos lidas. Três confundiram o título com o tema, ocorrência bastante comum até em alunos de séries mais avançadas. E um grupo mencionou o gênero textual e o título como temáticas.

A seguir, um gráfico em forma de pizza que ilustra as respostas dadas a terceira questão do questionário mencionado anteriormente. Nesta representação, é possível perceber que maior

parte dos grupos apresentou resposta condizente com temáticas abordadas nas histórias em quadrinhos.

Gráfico 5 – Na sua opinião, qual o tema tratado no gênero textual/discursivo lido?

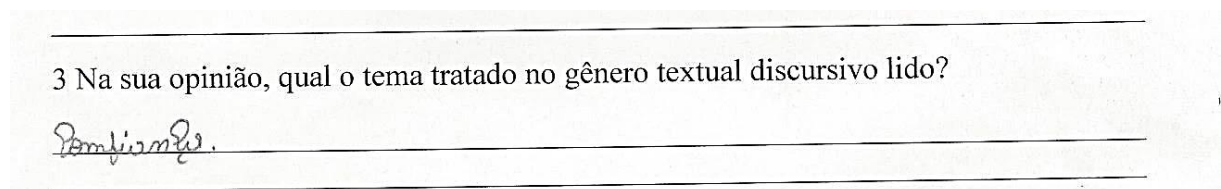
Gráfico Questionário das estratégias de leitura para HQs – Pergunta 3: Na sua opinião, qual o tema tratado no gênero textual discursivo lido?



Fonte: (AUTOR, 2020)

A seguir, selecionamos respostas que demonstram situações distintas, uma em relação à temática pertinente ao texto, uma vez que o aluno demonstrou ter compreendido qual era a temática do texto, e outra em que houve confusão entre título e temática, bastante comum entre leitores inexperientes, conforme afirmado anteriormente.

Figura 18- Exemplo 4: Comentário sobre a HQ *A briga da Rosinha com o Chico*, que consta na revista *Turma da Mônica Jovem*



Transcrição:

Confiança.

No exemplo 4, a resposta dada condiz com uma das temáticas trabalhada na HQ citada anteriormente.

Figura 19- Exemplo 5 : Comentário sobre HQ *No País das Maravilhas*, que consta na revista

Turma da Mônica Jovem

3 Na sua opinião, qual o tema tratado no gênero textual discursivo lido?

Alice dos países das maravilhas

Transcrição:

Alice dos países das maravilha.

No exemplo 5, houve uma confusão entre título e tema. A HQ da Turma da Mônica Jovem, de Maurício de Souza, tem como título *Mônica no País das Maravilhas* (parte 1), apresenta uma relação intertextual com o romance de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*. Poderiam ser apontadas como temáticas, amizade, magia, aventura, seguindo as mesmas temáticas do livro de Carrol, além de referenciar outros contos infantis da literatura clássica como, por exemplo, *O mágico de Oz*.

Sobre a quarta questão que indagou os grupos se eles gostaram da história apresentada na HQ que escolheram para a leitura, dos dez grupos, nove afirmaram ter gostado da história. Apenas um respondeu negativamente. Por mais simples que a quarta questão possa parecer, ela revela que atividades de leitura de forma sistematizada na escola podem ser uma excelente escolha para motivar os alunos nas aulas de língua materna, além disso trazem a possibilidade de uma formação mais crítica e consciente.

A seguir gráfico com mais uma segmentação dos dados.

Gráfico 6 – Você gostou da história?

Questionário das estratégias de leitura para HQs
– Pergunta 4: Você gostou da história?



Fonte: (AUTOR, 2020)

Na quinta questão, que perguntava *Existe algum personagem negro? Qual o nome dele e que papel ele desempenha?* abordamos aspectos do conteúdo mais voltados a elementos discursivos e, conseqüentemente, ideológicos. As perguntas tinham o objetivo de fomentar reflexões a respeito do papel do negro nas narrativas em quadrinhos, evoluindo progressivamente das histórias ficcionais para realidade em que os jovens participantes da pesquisa se encontram inseridos, a fim de observar, a partir do dito, os aspectos culturais trazidos por esses sujeitos e pela comunidade em que eles residem, só assim pudemos direcionar ainda melhor as atividades de leitura e escrita para a temática proposta.

Mais de 50% da população do Brasil é negra, conforme mencionado anteriormente na presente pesquisa, mesmo assim a participação de representantes dessa raça nas HQs lidas foi extremamente pequena, das 17 revistas selecionadas, em apenas 6 revistas havia personagens negros. Desse percentual, o negro aparece como protagonista da história em apenas uma. São configurações como essas que dificultam a construção identitária de mais de cinquenta por cento da população brasileira que não se veem representadas pela cor da pele que têm, auto classificam-se como “morenos claros” ou mesmo como “brancos”.

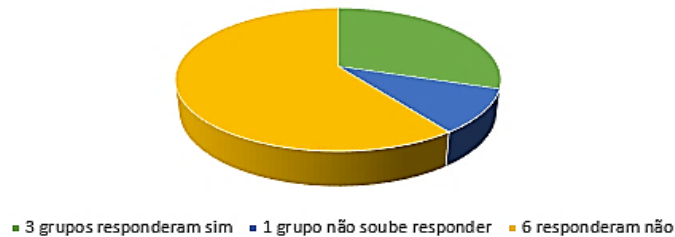
Quanto às respostas dadas à quinta pergunta do questionário: *existe algum personagem negro? Qual o nome dele e que papel ele desempenha?* Três grupos afirmaram “sim” à primeira parte da pergunta; destacaram que as personagens ocupam os papéis de protagonista, professor e policial; com os nomes de *Simone*, *Herculano* e *Denilson*, respectivamente. Acertaram as duas partes da pergunta. Um grupo afirmou não saber responder, em virtude da HQ ser em preto e branco e seis grupos mencionaram não haver personagens negras nos quadrinhos lidos, ou seja, a maioria das histórias sequer apresentaram uma personagem da raça que segundo dados do IBGE 2020, é majoritária em números percentuais, tendo 8,6% de pretos e 46,8% de pardos.

Ratificamos que esta não representação contribui e revela a perpetuação de uma construção ideológica que exclui o negro não só das artes, mas também de diversas esferas da sociedade. Consideramos que tocar nestas contradições é de extrema importância para a elaboração de um discurso mais consciente. A pergunta visou a verificar se os alunos reconheciam a etnia negra (pretos e pardos), a fim de chamar a atenção para as contradições existentes na construção da identidade racial dos personagens. Cumprimos mais uma etapa de instrumentalização para a produção final.

Vejamos o gráfico a seguir, que apresenta em formato pizza, as respostas dadas pelos grupos de educandos.

Gráfico 7 – Existe algum personagem negro? Qual o nome dele e que papel ele desempenha?

Questionário das estratégias de leitura para HQs
– Pergunta 5: Existe algum personagem negro?
Qual o nome dele e que papel ele desempenha?



Fonte: (AUTOR, 2020)

A construção de um discurso mais consciente só é possível a partir da leitura reflexiva, que fuja de uma concepção de linguagem como espelho do pensamento. Assim, a sexta pergunta questionou os educandos se eles já haviam refletido sobre a participação dos negros nas histórias, em geral, e nas HQs, especificamente. Dos dez grupos, cinco responderam apenas “não”; um não respondeu e quatro grupos comentaram a questão, mas ainda com a reprodução de um discurso automatizado, sem que haja uma atitude de maior reflexividade acerca do tema. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Você já havia refletido sobre a participação do negro nas histórias em geral e principalmente nas histórias em quadrinhos? O que pensa sobre isso?

Questionário das estratégias de leitura para HQs
– Pergunta 6: Você já havia refletido sobre a participação do negro nas histórias em geral e principalmente nas histórias em quadrinhos? O que pensa sobre isso?



Fonte: (AUTOR, 2020)

A seguir, uma resposta dada por um grupo de educandos, na qual percebemos uma resposta padrão que menciona a igualdade entre os seres, independentemente da cor da pele. Tal discurso é bastante difundido pelos meios de comunicação e até pela escola, mas nem

sempre visto na prática, como constatamos no espaço concedido à raça negra nas páginas das HQs lidas pelos alunos anteriormente.

Figura 20- Exemplo 6 Comentário da HQ.

6 Você já havia refletido sobre a participação do negro nas histórias em geral e principalmente nas histórias em quadrinhos? O que pensa sobre isso?

Sim, já refleti e achei que deveria ter sim participações de negros em histórias pois somos todos iguais independente da cor.

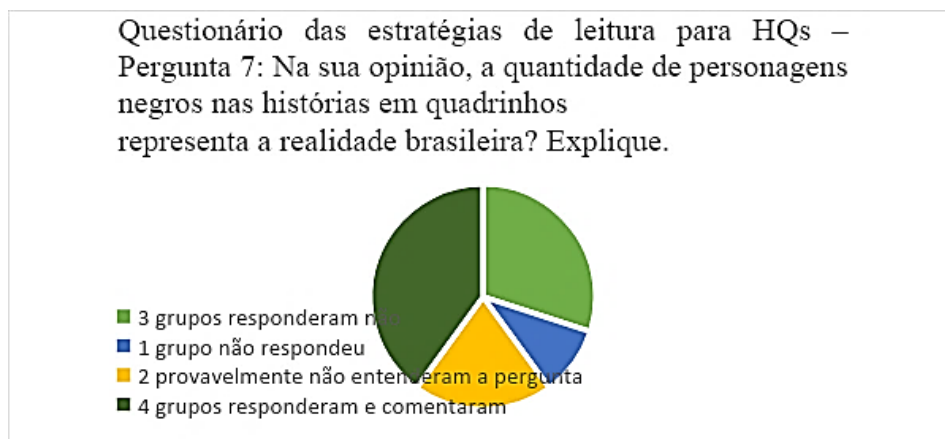
Transcrição:

Sim, já refleti e achei que deveria ter sim participações de negros em histórias pois somos todos iguais independente da cor.

A sétima questão indagou os alunos se a quantidade de personagens negros nas histórias em quadrinhos representa a realidade brasileira e pediu ainda para que eles explicassem a resposta dada. Apenas três grupos responderam “não”; um grupo não respondeu; dois provavelmente não entenderam a pergunta; quatro grupos responderam e justificaram as respostas.

A seguir mais um gráfico para ilustrar as respostas apresentadas.

Gráfico 9 – Na sua opinião, a quantidade de personagens negros nas histórias em quadrinhos representa a realidade brasileira? Explique.



Fonte: (AUTOR, 2020)

A seguir, selecionamos duas respostas apresentadas à questão 7.

Figura 21- Exemplo 7 – Comentário.

7 Na sua opinião, a quantidade de personagens negros nas histórias em quadrinhos representa a realidade brasileira? Explique.

Sim, são muito raro haver um personagem negro nas histórias. Isso acontece por causa do "RACISMO" no Brasil e no Mundo, e acaba causando que não há muito negro nas histórias.

Transcrição:

Sim, são muito raro haver um personagem negro nas histórias. Isso acontece por causa do "RACISMO" no Brasil e no mundo, e acaba causando que não há muito negro nas histórias.

Figura 22- Exemplo 8

7 Na sua opinião, a quantidade de personagens negros nas histórias em quadrinhos representa a realidade brasileira? Explique.

não. Para mim a representação negra não representa a realidade pois diferente das histórias negras estão ganhando cada vez mais representatividade

Transcrição:

Não. Para mim a representação negra não representa a realidade pois diferente das histórias negras estão ganhando cada vez mais representatividade.

No exemplo 7, temos um discurso que enfatiza a pouca participação da raça negra nas histórias, além de acrescentar o racismo como causa dessa ausência. Em contrapartida a esse discurso, a resposta dada no exemplo 8 aponta para uma crescente representatividade dos negros nas histórias em quadrinhos. As respostas dadas são interessantes, pois demonstram pontos de vistas diferentes que carregam as verdades de seus produtores, estando corretos, pois carregam uma argumentação coerente. Ressaltamos que essa pluralidade torna as atividades com a linguagem mais reflexivas e produtivas.

Se somarmos os três grupos que apenas responderam “não”, com o grupo que não respondeu e os dois que provavelmente não entenderam a pergunta, teremos 6 grupos que apresentaram dificuldades em interpretar ou organizar o discurso para dar uma resposta mais complexa. Em virtude disso, a sétima questão foi de maior dificuldade para os discentes. O que não representou prejuízo para a atividade, uma vez que a intenção era provocar a reflexão. Nessa direção, em algum ponto sempre haverá alguma atribuição, prevista para o processo. Na busca da evolução sobre as discussões raciais – tema do produto final da pesquisa, partimos da sétima pergunta, que questionava a representatividade do negro nas histórias em quadrinhos para a oitava e última pergunta, sendo esta curta e direta: na escola ou onde você mora, existe racismo ou “Bullying” com pessoas negras? Exemplifique.

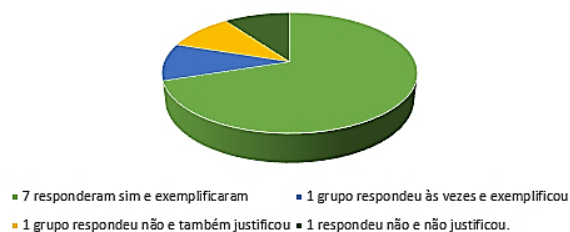
O objetivo era fazer com que o aluno percebesse a realidade que o cerca para, a partir dessa percepção, diagnosticar se existe ou não discriminação em virtude da cor da pele ou injúrias raciais na comunidade em que vivem.

Dos dez grupos que participaram desta fase da proposta de intervenção, sete responderam que sim, além de exemplificarem; um grupo respondeu que às vezes, e também justificou; um grupo respondeu que não, mas alegou que existem outras formas de *bullying*, com quem é gordo ou baixinho, e apenas um grupo respondeu que *não*, mas não justificou.

A seguir gráfico ilustrativo das respostas dadas para uma melhor visualização.

Gráfico 10 – Na escola ou onde você mora, existe racismo ou *bullying* com pessoas negras? Exemplifique.

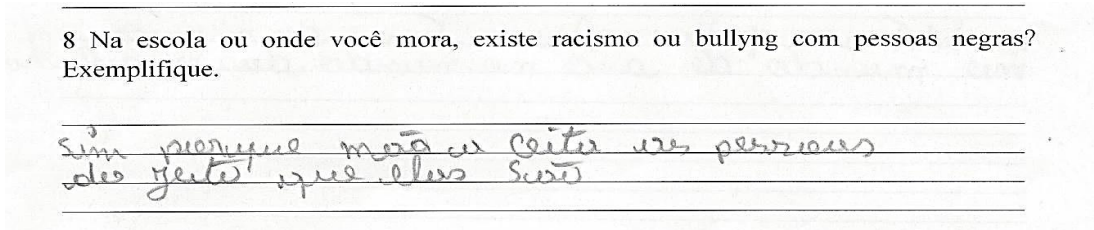
Questionário das estratégias de leitura para HQs –
Pergunta 8: Na escola ou onde você mora, existe racismo ou bullying com pessoas negras?
Exemplifique.



Fonte: (AUTOR, 2020)

A seguir selecionamos algumas respostas dadas pelos grupos.

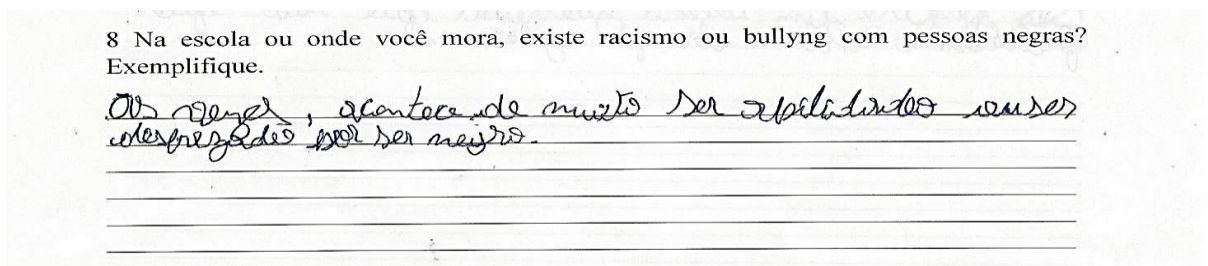
Figura 23- Exemplo 9



Transcrição:

Sim porque não a ceita as pessoas do jeito que elas são.

Figura 24- Exemplo 10



Transcrição:

As vezes, acontece de muito ser apelidado ou ser desprezado por ser negro.

Foi bastante difícil fazer com que os alunos respondessem à oitava pergunta, pois eles não se sentiram à vontade para discutir este assunto tão abertamente. Dessa forma, ao percebermos a resistência, muitas vezes porque envolvia os colegas, tanto no papel de vítimas como de transgressores, desistimos da exposição oral e pedimos para que eles apenas respondessem de forma escrita, mesmo assim, ainda houve resistência para que desenvolvessem as respostas. Procuramos deixá-los à vontade, pois entendemos a dificuldade de trazer à tona alguns assuntos que a escola e até mesmo a sociedade não mencionam de forma tão direta e veemente.

A seguir, apresentamos mais um quadro com os objetivos, conteúdos e materiais utilizados na realização dessa fase da pesquisa.

Quadro 7 - Módulo 1 - Estratégias de Leitura para Histórias em Quadrinhos

MÓDULO 1 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA HISTÓRIAS EM QUADRINHOS		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS

1 Compreender a passagem do tempo em diferentes histórias em quadrinhos.	1 Observação da passagem lógico-temporal presente nas histórias em quadrinhos.	1 histórias em quadrinhos variadas em seu formato original.
2 Discutir a participação do negro nas histórias em quadrinhos.	2 Construção de relato sobre o papel atribuído ao negro nas histórias em quadrinhos ficcionais, de forma oral e escrita através de questionário	2 fotocópias de questionários.

Fonte: (AUTOR, 2020)

3.2.4 Módulo 2 - Documentário Sobre Racismo

Para esta etapa foram reservadas três aulas sequenciais de 45 minutos. Seguindo as orientações sociointeracionistas adotadas na presente pesquisa, fizemos uma leitura dos aspectos que chamaram a atenção dos alunos tais como a força de vontade e a perseverança dos participantes do documentário, mesmo diante de tantas adversidades. Em uma roda de conversa, com ênfase em alguns questionamentos dos alunos, sobre a notoriedade das personalidades presentes no documentário, os alunos mostraram um amadurecimento maior a respeito da temática do racismo. Embora alguns tenham se recusado a falar, sentiram-se à vontade para responder o questionário escrito. Na seção em que comentamos as respostas dadas ao questionário, levantamos algumas hipóteses sobre este fato.

Assim, assistimos ao vídeo de vinte e oito minutos de duração, posteriormente, passamos para a roda de conversa que durou aproximadamente 40 minutos. Por meio do racismo vivenciado pelos participantes do documentário, os alunos refletiram sobre a presença do racismo na sociedade brasileira. As atividades propostas sugeriram, por meio do questionário, (Ver Apêndice C), a investigação de marcas discursivas que evidenciassem posicionamentos ideológicos diante do racismo. Os alunos demonstraram mais atenção no tocante às pistas deixadas nos discursos, que propiciam a reconstrução de sentidos.

Para construirmos as reflexões necessárias para a produção final, continuamos a anotar o resultado das atividades propostas em cada módulo por meio de questionários. Tais atividades

reflexivas são de extrema importância para um trabalho pedagógico que seja coletivo e mais significativo para os discentes. A seguir a descrição e análise de algumas das respostas dadas ao questionário do *Documentário sobre Racismo*.

A ideia de exibição de um documentário sobre racismo surgiu a partir da resistência apresentada para responder a questão oito, do questionário anterior, *Módulo 1 – Estratégias de Leitura para Histórias em Quadrinhos*, que dizia respeito a atos de racismo ou *Bullying* na escola ou na comunidade. Este fato foi determinante para que trabalhássemos um documentário sobre que discute o racismo e o sentido da expressão consciência negra. Visávamos, assim, a instrumentalizar os alunos e fazê-los compreender ainda mais a situação do negro no Brasil para que a produção de suas HQs dispusesse de um discurso fruto de uma percepção reflexiva, não sendo apenas o cumprimento de um exercício escolar. Assim, após assistirmos ao documentário, discutimos sobre as dificuldades enfrentadas por pessoas negras para a inserção social em posições de destaque. Posteriormente, os educandos responderam o questionário proposto (Ver Apêndice C).

Vinte e três alunos participaram desta etapa da proposta de intervenção. Após uma roda de conversa para discutir alguns aspectos do documentário proposto, os discentes responderam nove questões relacionadas ao vídeo. Tal etapa foi concluída em três aulas de quarenta e cinco minutos.

A primeira pergunta do questionário 3, indagava os alunos sobre que gênero textual discursivo foi tratado no vídeo. Seguimos o direcionamento adotado desde a primeira atividade, partindo de aspectos relacionados à estrutura rumo à questionamentos de natureza discursiva, com o objetivo de despertar reflexões sobre o tema e trazer à tona ideologias, que são subjetivas, mas também representativas da época e da comunidade em que os sujeitos participantes da pesquisa estão inseridos.

A primeira pergunta revelou que dez alunos apresentaram conhecimento adequado do gênero textual discursivo adotado na atividade; onze confundiram o tema com o gênero textual discursivo; um confundiu sequência tipológica com gênero, afirmou ser um texto descritivo; e outro aluno demonstrou dúvida, pois respondeu tratar-se de um artigo ou um documentário.

Gráfico 11 – Qual o gênero Textual/discursivo do vídeo assistido

Questionário Sobre Documentário Consciência Negra – Pergunta 1: Qual o gênero textual/discursivo do vídeo assistido?



Fonte: (AUTOR, 2020)

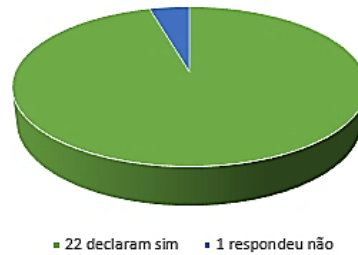
As dificuldades apresentadas na primeira questão reforçam a necessidade urgente de um trabalho nas aulas de língua nativa voltado para a leitura dos mais variados gêneros, pois só assim os educandos conseguirão identificar com segurança as características básicas dos elementos que compõem o gênero textual discursivo, pois, dessa forma poderão atuar em diversas esferas da sociedade com mais autonomia. Reforçamos que um trabalho centrado na leitura e na escrita deve ser o cerne das aulas de língua materna, pois essas atividades são fundamentais, pois possibilitam grande enriquecimento cultural e permitem que os sujeitos se descubram como seres sociais, dotados de direitos e deveres, além disso ainda contribuem para um conhecimento mais dinâmico das estruturas da língua.

Com o objetivo de observar se o documentário provocou alguma reflexão em torno da temática abordada, pedimos para que os alunos fizessem um resumo daquilo que viram no vídeo. A seguir, selecionamos sete respostas que apresentaram diferentes pontos de vistas, para que não avaliássemos textos com conteúdo muito semelhantes, que não representassem a diversidade de discursos presentes na turma em que a proposta de intervenção foi realizada.

As respostas dadas, em sua maioria, apresentam-se coesas e coerentes. Revelam que os alunos conseguiram reconstruir sentidos através das pistas deixadas pelo produtor do documentário. Além desses fatores, ocorreu também uma argumentação em torno do tema racismo e da consciência negra, o que provavelmente seja fruto das reflexões construídas ao longo da sequência didática proposta na presente pesquisa. Vejamos os dados por meio do gráfico a seguir:

Gráfico 12 – Você considera verdadeiras as situações relatadas no vídeo?

Questionário Sobre Documentário Consciência Negra – Pergunta 3: Você considera verdadeiras as situações relatadas no vídeo?



Fonte: (AUTOR, 2020)

Neste ponto do trabalho, ficamos entusiasmados com a evolução na escrita dos alunos, pois nos questionários anteriores as respostas foram mais curtas e com uma densidade argumentativa bem menor. Supomos que essa evolução tenha ocorrido em virtude das atividades constantes de leitura e escrita sugeridas pela sequência didática proposta nesta dissertação.

A terceira pergunta: você considera verdadeiras as situações relatadas no vídeo? Pode parecer inicialmente irrelevante, no entanto, consideramos pertinente fazê-la, pois ainda existem muitas afirmações em torno do fato de que o racismo não existe, ou que não existe racismo no Brasil. Sendo assim, consideramos pertinente analisar o posicionamento ideológico dos nossos discentes concernente às informações veiculadas no documentário que, por meio de relatos de diversas personalidades negras, confirmam a existência de racismo no Brasil.

Vinte e dois declararam considerar as informações verdadeiras e apenas um respondeu negativamente. Apesar de haver apenas um aluno que considerou falsas as informações do documentário, isso é preocupante. Falhamos aqui por não perguntarmos o motivo da resposta. Como não o fizemos, preferimos não elencar nenhuma hipótese, diante de uma afirmação tão séria.

Ainda ligada à terceira pergunta, a quarta indagava se o aluno tinha conhecimento de alguma situação em que possivelmente ocorreu racismo. As respostas foram percentualmente bem divididas, dez alunos responderam que não conheciam nenhuma situação em que ocorreu racismo e treze responderam que sim. Apenas as respostas afirmativas permitiam uma descrição da situação em que tal cena aconteceu. A seguir algumas respostas dadas pelos educandos na referida questão:

Com base nas respostas destacadas, os casos mencionados de racismo estão sempre ligados à ofensa direta, nenhum dos sujeitos citou casos em que tenha ocorrido tais ofensas de

forma velada, ou seja, através de uma exclusão por uma falácia, como por exemplo, dizer que os negros são preguiçosos ou um apagamento, não levar em consideração a opinião de um sujeito por ele ser negro e fingir que não o ouviu. Quando o questionário foi elaborado, prevemos a possibilidade de que apenas exemplos mais veementes de racismo fossem notados, por isso na quinta questão, perguntamos:

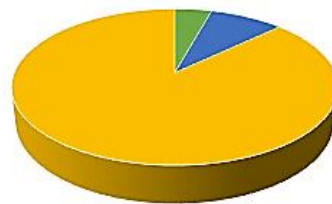
É comum os livros (inclusive o livro didático), séries, filmes e novelas que você tem contato trazerem personagens negros? Que papel normalmente eles ocupam? A pergunta permitiu a reflexão sobre casos de racismo que fossem mais sutis.

Concernente à quinta questão: É comum os livros (inclusive o livro didático), séries, filmes e novelas que você tem contato trazerem personagens negros? Que papel normalmente eles ocupam? Apenas um aluno respondeu que não era comum encontrar séries filmes, livros e novelas com personagens negras, mas não justificou sua resposta. Dois educandos não responderam à questão. Vinte discentes responderam afirmativamente à questão, além de comentarem alguns fatores bastante pertinentes no tocante à indagação. A seguir, selecionamos algumas respostas que ilustram de forma bastante elucidativa o direcionamento discursivo dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Percebemos neste ponto da sequência didática que grande parte dos alunos envolvidos na proposta de intervenção já demonstra certa maturidade no que diz respeito às reflexões sobre a condição do negro nas obras ficcionais e, conseqüentemente, na realidade brasileira. Vejamos o que nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 13 – É comum os livros (inclusive o livro didático), séries, filmes e novelas que você tem contato trazerem personagens negros? Que papel normalmente eles ocupam?

Questionário Sobre Documentário Consciência Negra –
Pergunta 5: É comum os livros (inclusive o livro didático), séries, filmes e novelas que você tem contato trazerem personagens negros? Que papel normalmente eles ocupam?



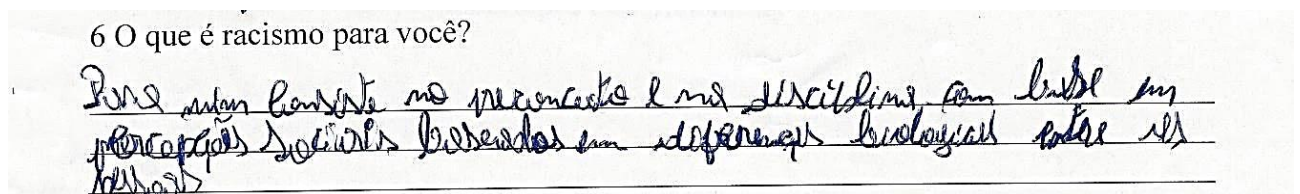
■ 1 respondeu não, mas não comentou ■ 2 não responderam ■ 20 responderam e comentaram

Fonte: (AUTOR, 2020)

Notamos ainda, por meio das respostas dadas, que o documentário e todos os materiais utilizados até aqui, não proporcionaram aos alunos o reconhecimento deles como pertencentes à raça negra. Notamos que eles falaram sempre de um *outro* com o qual não demonstram uma relação de identificação. Diante do exposto, passamos para a sexta questão que objetivamente questionava o que seria racismo. A seguir algumas respostas dadas à questão seis.

A seguir, são apresentadas as respostas à questão 6 do questionário (Ver Apêndice C) sobre o documentário em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

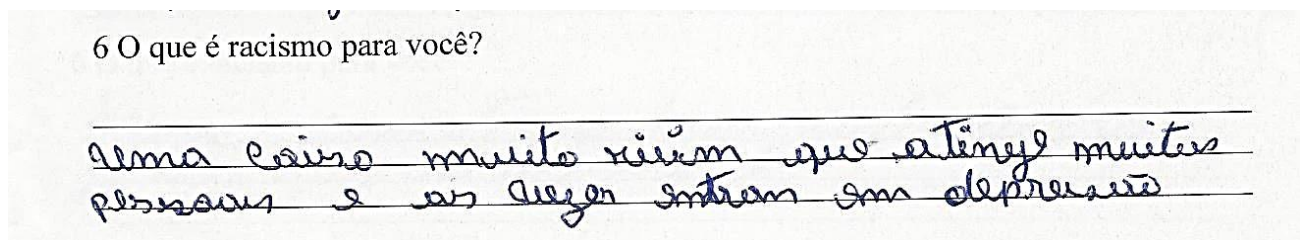
Figura 25- Exemplo 11



Transcrição:

Para mim consiste no preconceito e na discriminação com base em percepções sociais baseadas em diferenças biológicas entre as pessoas

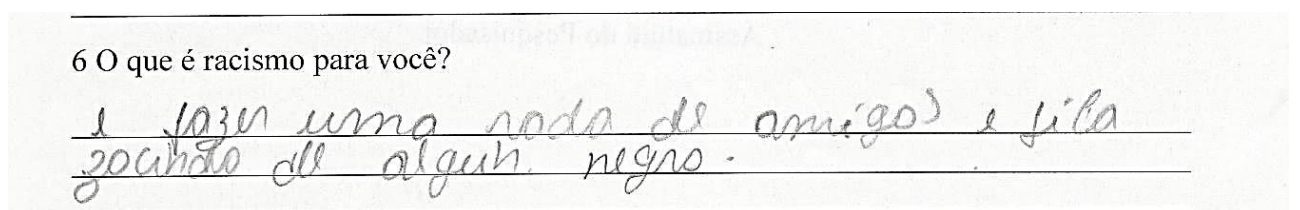
Figura 26- Exemplo 12



Transcrição:

Uma coisa muito ruim que atinge muitas pessoas e as vezes entram em depressão

Figura 27- Exemplo 13



Transcrição:

e fazer uma roda de amigos e fica zoando de algum negro

Conforme afirmamos anteriormente, os discursos enunciados indicam certo distanciamento no tocante à raça. A primeira resposta é bem elaborada demais, o que possibilita presumirmos que o aluno tenha feito uma breve pesquisa e apenas copiou o que encontrou. Nas duas outras respostas, é evidente a relação de não envolvimento, principalmente, com o uso recorrente da terceira pessoa, ou seja, nunca aparece o *eu*.

Embora não tenhamos direcionado a pergunta para que o aluno respondesse a partir de uma experiência pessoal, esperávamos que algum educando compartilhasse um relato dessa ordem, dada a predominância da raça negra na sala de nono ano, em que a pesquisa foi aplicada. Assim, temos nas respostas “alguém pratica racismo com alguém”. Fica claro que o *eu* não participa das ações, nem na condição de vítima e muito menos de algoz. Vale salientar que as respostas apenas surgiram de modo mais abrangente na modalidade escrita, visto que na roda de conversa os alunos falaram pouco, de forma bem sucinta ou nem falaram.

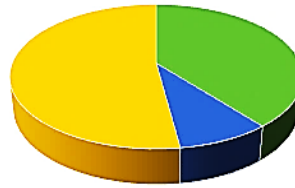
Na sétima questão, perguntamos: você já presenciou ou conhece alguém que tenha presenciado uma cena de racismo? Qual foi a situação? Alguns alunos relataram na roda de conversa situações de racismo ocorridas com amigos e até mesmo familiares. No entanto, muito do que foi dito na oralidade, não chegou a ser transcrito. É possível que não o fizeram por vergonha, nós procuramos respeitar a atitude dos educandos para não gerar um incômodo que, na nossa opinião, seria desnecessário.

Tivemos nove alunos que afirmaram nunca terem presenciado ou conhecerem alguém que presenciou uma cena de racismo. Todos que responderam negativamente, não comentaram acerca da situação. Dois alunos demonstraram não entender a pergunta e doze alunos afirmaram ter presenciado ou conhecer alguém que presenciou uma situação racista.

Todos que responderam afirmativamente, comentaram a respeito da situação, embora os relatos ainda continuem sendo apresentados em situações ocorridas com terceiros. Levantamos duas hipóteses para o ocorrido: ou eles nunca foram discriminados ou nunca perceberam que estavam sendo objeto de uma ação racista. Vejamos essas informações através do gráfico a seguir:

Gráfico 14 – Você já presenciou ou conhece alguém que tenha presenciado uma cena de racismo? Qual foi a situação?

Questionário Sobre Documentário Consciência Negra –
Pergunta 7: Você já presenciou ou conhece alguém que
tenha presenciado uma cena de racismo? Qual foi a
situação?



■ 9 responderam não, mas não comentaram ■ 2 não entenderam a pergunta
■ 12 alunos responderam sim e comentaram

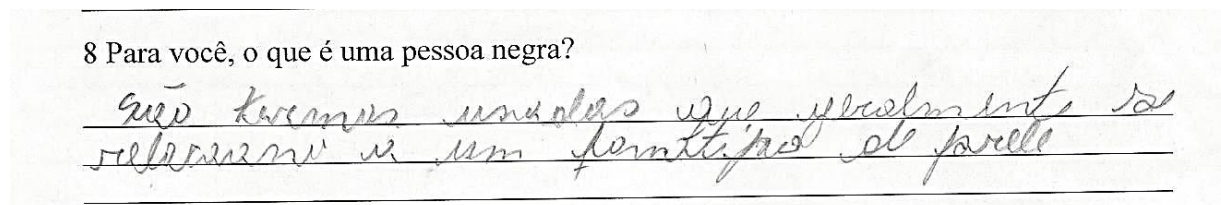
Fonte: (AUTOR, 2020)

Por meio das respostas dadas, verificamos que, apesar das afirmações serem direcionadas a um *outro*, o senso de equidade social aparece nos discursos dos educandos. Encontramos referências ao direito de ser tratado da mesma forma; ao erro por parte de colegas ao praticarem *Bullying*; às humilhações provocadas por causa da roupa, da cor da pele e do cabelo *cacheado*; menções ao racismo em todos os lugares, ruas, festas, jogos; até situações com casais inter-raciais foram citadas.

A penúltima questão, Para você, o que é uma pessoa negra?, apresentou respostas que versaram, como não podia ser diferente, sobre os mais diversos pontos de vista, desde visões etnocêntricas, passando por discursos copiados de definições da internet, até respostas que, considerando a idade e ano cursado (lembrando que a proposta de intervenção foi feita com alunos do nono ano) apresentaram uma consciência de igualdade racial elevada.

A seguir, para ilustrar aquilo que afirmamos anteriormente, três respostas dadas à questão 8, penúltima do questionário.

Figura 28- Exemplo 14



Transcrição:

São termos usados que geralmente se relaciona a um fomttipo (fenótipo) de prele (pele)

Figura 29 - Exemplo 15

8 Para você, o que é uma pessoa negra?

É uma pessoa forte e guerreira que já passou por muitas coisas e também uma pessoa simples, humilde e trabalhadora

Transcrição:

É uma pessoa forte e guerreira que já passou por muitas coisas e também uma pessoa simples e humilde (humilde) e trabalhadora

Figura 30- Exemplo 16

8 Para você, o que é uma pessoa negra?

Para mim é uma pessoa normal igual a mim.

Transcrição:

Para mim é uma pessoa normal igual a mim.

A oitava pergunta foi instigante, uma vez, que em um país miscigenado e que apresenta um discurso hegemônico, construído historicamente por brancos, propor a um grupo de adolescentes que sugerisse um conceito do que é efetivamente ser negro, foi para eles uma proposta desafiadora. Cremos que tal tarefa se mostrou incomum e demasiadamente complexa. No entanto, como o cerne da questão era refletir sobre racismo, o resultado foi satisfatório.

A última pergunta, Você se considera negro?, de caráter muito direto – recebeu treze respostas “não” e dez respostas “sim”. Não podemos determinar que todos que responderam ao questionário são da cor que afirmaram, mas isso não é relevante para o trabalho. Nosso objetivo maior até aqui era provocar reflexões a respeito de conceitos formados ideologicamente a partir da vivência dos sujeitos. Tais conceitos, possivelmente, nunca foram questionados.

Ao objetivo já citado, acrescentamos um outro: instrumentalizar os sujeitos para a produção de uma história em quadrinhos com a temática do racismo, porém sem o caráter de vitimização que é recorrente nesses casos. Além desse pressuposto, elencamos os seguintes critérios para a produção das HQs: a personagem central deveria ser negra, enfrentar alguma situação problema em decorrência da cor da pele, mas conseguir superá-lo.

Ratificamos que através da sequência de atividades, procuramos trabalhar aspectos da forma composicional, do conteúdo e do estilo do gênero textual discursivo história em quadrinhos, para que os alunos participantes da pesquisa dispusessem das informações necessárias para confeccionarem as narrativas na produção final.

As atividades, inevitavelmente, também revelaram em diversos momentos a importância da interação por meio da linguagem e o quanto é importante que a escola dê voz aos educandos para que eles possam ter confiança para agir na sociedade de que fazem parte. Percebemos, por meio dos questionários, que o discurso foi, aos poucos, ganhando consistência, quanto mais avançávamos nas propostas da sequência didática. Assim, com uma participação maior dos discentes nas atividades propostas, chegamos à produção final, a qual analisaremos adiante, logo após o quadro com a descrição dos objetivos, das atividades e dos conteúdos trabalhados nessa fase da pesquisa.

Quadro 8 - Módulo 2 – Documentário sobre Racismo

MÓDULO 2 – DOCUMENTÁRIO SOBRE RACISMO		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
1 Compreender a situação do negro no Brasil e entender a criação do termo “Consciência Negra”.	1 Assistir ao documentário <i>Consciência Negra</i> , presente no endereço eletrônico www.youtube.com/watch?v=wbNv--cnkAA . discutir sobre os temas suscitados pelo documentário em uma roda de conversa, seguida de registros escritos através de questionário.	1 TV, internet, fotocópias dos questionários, quadro, pincel.

Fonte: (AUTOR, 2020)

3.2.5 Produção Final

Para esta etapa foram reservadas três aulas sequenciais de 45 minutos. O objetivo foi a produção de uma HQ, abordando a temática do racismo e do protagonismo do negro na sociedade.

Por meio de suas vivências e dos conhecimentos apreendidos no conjunto de atividades dispostas nos módulos da sequência didática, elaborada na presente pesquisa, os educandos produziram histórias em quadrinhos, com personagens negros como protagonistas, assim trouxeram à tona, através da ficção, aspectos pertinentes à sua realidade sócio-histórica e cultural.

As atividades dispostas na sequência didática visaram à elaboração de histórias em quadrinhos que proporcionaram uma reflexão sobre a discriminação racial, o *bullyng* e qualquer tipo de preconceito relacionado a cor da pele. Houve uma avaliação coletiva, após o término das HQs, como uma das propostas de atividade final, com o objetivo de, reflexivamente, verificarmos os pontos em que havia a necessidade de melhoramentos no tocante à forma composicional, ao conteúdo e ao estilo do gênero textual discursivo produzido. Por fim, ocorreu a exposição de todas as histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos no mural da escola, além da posterior editoração para o meio digital, com a finalidade de uma possível publicação. Os educandos mostraram-se muito entusiasmados com o produto final e com a possibilidade de publicarmos o trabalho realizado.

4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL

A análise da produção final mostrou que os alunos atingiram os objetivos no tocante à produção de histórias em quadrinhos protagonizadas por personagens negros. Isso demonstrou um avanço no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita do gênero textual discursivo em questão. Os discentes demonstraram compreender as particularidades do gênero no tocante à tríade forma composicional, conteúdo e estilo. Além disso, verificamos que os alunos apresentaram competência satisfatória no que diz respeito à discussão sobre as questões raciais no Brasil.

Participaram da produção final 24 alunos. A atividade foi realizada em grupo, foram criadas oito histórias em quadrinhos, conforme já mencionado anteriormente, trazendo o negro como personagem principal. A seguir analisamos as narrativas com foco nos aspectos que compõem o gênero história em quadrinhos.

4.1 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 1 (VER APÊNDICE H)

A forma composicional da história em quadrinhos se apresenta em cores para que se possa fazer a diferenciação entre as personagens, ocorre harmonia entre o formato dos balões e a linguagem verbal. A forma composicional adotada nesta narrativa também contribuiu, para a configuração de uma intensa movimentação da personagem principal, uma vez que a história começa com o garoto chegando à escola; posteriormente, em sala de aula; depois em casa e, por fim, na escola novamente. O grupo de alunos que produziu a HQ 1 realizou com eficiência a transposição de um espaço para outro, além de uma caracterização eficiente de todos os cenários. Diante dos aspectos mencionados, concluímos que o grupo demonstrou conhecimento satisfatório a respeito das formas composicionais do gênero história em quadrinhos.

No tocante ao conteúdo, encontramos uma narrativa que é iniciada sem prólogo, ou seja, a situação de conflito é estabelecida de forma quase imediata. A personagem principal, o aluno negro, passa a ser ofendida assim que chega à frente da escola e os insultos continuam por seis quadrinhos consecutivos, até que o aluno volta para casa triste e resolve relatar a situação de *bullying* aos seus pais. Estes decidem ir à escola e tentar resolver o problema. A narrativa cumpre, portanto, a função social de entretenimento, característico do gênero HQ, mas também introduz uma reflexão produtiva sobre dois temas muito presentes na escola: o *bullying* e o racismo. Mais uma vez o grupo mostrou habilidade no tocante ao conhecimento das especificidades do gênero – agora concernente ao conteúdo – visto que, com uma narrativa

curta, sintetizou informações consistentes com um enredo que apresentou começo, meio e fim de forma sistemática.

No que diz respeito ao estilo, no sentido de agir sobre o outro, os autores se utilizaram de recursos visuais (por exemplo, no primeiro quadrinho da terceira página, o protagonista segue para casa em uma estrada em que está só. No balão de pensamento, aparece apenas uma carinha triste e chorando) e de escolhas lexicais, a fim de evocar emoções, dentre elas, sentimentos de revolta nos leitores, por exemplo, *menino estranho*, *negro lixo*, *cabelo de bucha*.

Os recursos estilísticos presentes na HQ 1 foram bem utilizados para os propósitos pretendidos. Mais uma vez o grupo demonstrou habilidade na produção do gênero HQ, inclusive, com a exploração de elementos não verbais para a construção de efeitos de sentido específicos. A seguir analisaremos mais uma narrativa em quadrinhos produzida pelos alunos quanto à forma composicional, conteúdo e estilo.

4.2 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 2 (VER APÊNDICE I)

A *História em Quadrinhos 2* se apresenta em preto e branco, o grupo de alunos que produziu esta HQ articulou adequadamente linguagem verbal e linguagem não-verbal, no tocante ao formato dos balões, pois utilizaram corretamente os balões contínuos para expressar o diálogo ocorrido entre os personagens. A narrativa ocorre próximo à residência do garoto que sofre racismo e prioriza aspectos comportamentais. A história está mais voltada para o diálogo, além de sinalizar uma passagem lógico-temporal mais lenta. Existem poucos elementos na composição do cenário, como também poucos personagens.

Embora respeitemos as escolhas individuais que caracterizam o estilo, consideramos que havia a necessidade nesta HQ de se trabalhar mais elementos problematizadores, como por exemplo, o momento em que ocorre o conflito deveria ter sido melhor detalhado para que ficasse claro o porquê da não aceitação. O desenvolvimento poderia trazer mais detalhes e o desfecho ser mais nitidamente marcado, pois não percebemos quando a história acaba. Mesmo assim, os produtores do texto conseguiram demonstrar conhecimento a respeito dos aspectos básicos da produção de uma história em quadrinhos, pertinentes ao estilo.

No tocante ao conteúdo, a narrativa apresenta uma situação inicial característica, ou seja, a personagem sai de sua casa, acha o dia lindo e resolve encontrar seu amigo para jogar futebol. Até esse ponto, tudo transcorre normalmente, até que acontece a quebra da situação inicial quando a outra personagem diz que os outros não querem jogar futebol, em virtude da cor da pele do primeiro garoto. Ocorre o estabelecimento do conflito. Assim, as duas personagens

decidem resolver o problema (etapa do desenvolvimento). Ao encontrar as personagens da recusa, o desfecho não fica claro. Assim, no tocante ao enredo, elemento do conteúdo, a narrativa também poderia ter apresentado um clímax e um epílogo mais claros, ou seja, seria necessário um trabalho mais apurado a fim de conferir uma sequência final mais adequada ao andamento da narrativa.

No que diz respeito ao estilo, notamos a escolha pelos quadrinhos em preto e branco. O cenário apresenta poucos elementos e há também poucas personagens. Estes recursos estilísticos são, frequentemente, utilizados em charges ou tirinhas, mas não há nenhuma impossibilidade de figurarem em histórias em quadrinhos. O grupo fez uma boa escolha quando decidiu utilizar recursos mais simples. O estilo não foi o problema da HQ apresentada, mas sim os aspectos relacionados ao conteúdo, conforme já mencionado. Levando-se em consideração a tríade que compõe os gêneros textuais discursivos, esta HQ apresentou uma boa composição, um estilo satisfatório para os objetivos básicos a serem alcançados pela narrativa, mas precisaria de um trabalho maior nos segmentos relacionados ao conteúdo. Nada que não possa ser melhorado, caso os autores pratiquem mais produções do gênero em questão.

4.3 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 3 (VER APÊNDICE J)

Na composição da *História em Quadrinhos 3*, voltamos a ter a presença de cores, as personagens aqui são diferenciadas de diversas formas: sexo, cabelo, roupas. O formato das personagens foi bastante chamativo para o público adolescente. Ocorre uma relação harmônica entre os balões e a linguagem verbal. A movimentação dos envolvidos nos diálogos está bem representada, uma vez que, por estar seguida das falas, é possível perceber as personagens se olhando, além da passagem de um quadro a outro ter sido bem executada.

O conteúdo é baseado em uma temática romântica que se inicia após a falta de aceitação da personagem principal por ser negra. Um garoto procura saber o porquê de a personagem estar chorando e, após um contato inicial, o interesse de um pelo outro é despertado. Nesse ínterim, há um grupo de personagens que destrata a personagem central que não está presente, sendo defendida pelo jovem com quem travou contato anteriormente.

Assim, os quadrinhos da HQ em análise apresentam uma situação inicial conflituosa, ocorre a continuação do conflito até o encontro de algumas personagens em um outro quadrinho e o desfecho surge quando as personagens do encontro inicial resolvem namorar. Dessa forma, na melhor apresentação das HQs, há um começo meio e fim rápido. Concernente à linguagem, a fala da personagem feminina na página 2, terceiro quadrinho, ficou incompreensível para nós,

mas nada que comprometa a coerência da narrativa. Diante do exposto, podemos afirmar que a *História em quadrinhos 3* atende aos requisitos de conteúdo exigidos pelo gênero textual discursivo produzido.

Com relação ao estilo desta narrativa em quadrinhos, os produtores do texto optaram por quadrinhos sem cenário, apenas com as personagens. Frequentemente, isso ocorre quando se deseja destacar as falas das personagens e não a movimentação física em si. Outra característica concernente ao estilo que vale a pena mencionar, foi a inspiração para a criação das personagens nos quadrinhos japoneses (mangá). Salientamos que algumas HQs da Turma da Mônica Jovem, trabalhadas no *Módulo 2* da presente dissertação, adotam também as características da produção dos quadrinhos japoneses. É possível que este tenha sido um dos motivos para a escolha, por parte deste grupo de alunos.

Apesar de haver ilegibilidade em um dos balões, fator citado anteriormente, a *História em Quadrinhos 3* atendeu aos critérios concernentes à forma composicional, conteúdo e estilo do gênero HQ.

4.4 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 4 (VER APÊNDICE K)

A composição da *História em Quadrinhos 4* se apresenta em preto e branco, com exceção da personagem negra que foi representada, não só com a cor da pele característica, mas também com uma camisa vermelha. Os balões utilizados foram lineares, isso indica que não houve pensamentos, apenas diálogos diretos. Neste tocante, houve correta relação entre o formato dos balões e a linguagem verbal. A transposição de um quadro a outro também foi estabelecida corretamente. O cenário é simples e apresenta apenas duas personagens. No tocante à composição, a HQ analisada atende aos requisitos do gênero textual discursivo a que pertence.

Do ponto de vista do conteúdo, encontramos uma situação de racismo relacionada ao esporte. É interessante notar que no período da produção final, casos de racismo no esporte eram constantemente noticiados pelos grandes meios de comunicação. Tal fator pode ter influenciado a produção da *História em Quadrinhos 4*. O conteúdo apresentado nesta produção, é elencado de forma bastante simples, no entanto, ressaltamos que atende aos seus propósitos comunicativos aos quais foi destinada.

Os produtores desta HQ escolheram um estilo simples, tanto no tocante ao cenário, como também na representação das personagens. No entanto, foi uma excelente escolha destacar o personagem negro. É possível que isso tenha ocorrido com o intuito de identificá-lo,

não apenas do ponto de vista da ilustração, mas também para colocar uma marca ideológica em relação às formas como a população brasileira encara as questões raciais. Portanto, os recursos selecionados para compor o estilo foram bem executados na *História em quadrinhos 4*, assim a narrativa cumpriu os requisitos esperados na produção de uma história em quadrinhos.

4.5 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 5, (VER APÊNDICE L)

A forma composicional da *História em Quadrinhos 5* se apresenta em preto, branco e vermelho, não houve a utilização de balões. Vale ressaltar que tal recurso pode ser utilizado sem descaracterizar o gênero textual discursivo HQ. A transposição lógico-temporal se deu a partir de objetos-chave como, por exemplo, o avião no segundo quadrinho, o prédio no terceiro quadrinho e a camisa no quarto quadrinho. Apesar de não explorar a composição convencional das narrativas em quadrinhos, os produtores conseguiram contar uma história com a utilização da linguagem verbal e não verbal. A *História em Quadrinhos 5* apresentou de forma satisfatória a composição do gênero textual discursivo história em quadrinhos.

No tocante ao conteúdo, encontramos uma narrativa que apresenta de forma bem marcada começo, meio e fim. Há uma utilização bastante eficiente dos elementos coesivos, que às vezes se dá por referência pronominal, outras vezes por encadeamento temático. A passagem lógico-temporal no interior dos quadrinhos também foi bem executada, a história se aproximou bastante de uma narrativa convencional, pois, conforme já mencionado, não houve a utilização de balões e relação entre personagens, visto que a HQ traz apenas *Arnaldo Fernando*, único personagem da História 5.

Com temática racial relacionada ao mundo esportivo, a história, possivelmente, foi inspirada em um caso de injúria racial ocorrido uma semana antes do momento de produção da HQ. Segundo matéria exibida pelo site www.mg.superesportes.com.br, em 01 de dezembro de 2019, os casos de racismo no esporte em 2019 foram os maiores dos últimos cinco anos e cresceram 6,8% com relação a 2018. Esta narrativa exemplificou a importância de atividades conectadas com o mundo extraescolar e afirmou a relevância de se trabalhar a função social da linguagem nas atividades de escrita. Sendo assim, consideramos que a história em quadrinhos em questão atingiu os objetivos esperados para uma narrativa em quadrinhos, mesmo que não apresente alguns elementos composicionais característicos das HQs.

Referente ao estilo, nota-se que as escolhas lexicais e a organização sintática aproximaram a história em quadrinhos de uma narrativa convencional, praticada frequentemente nas escolas. Outro fator interessante foi o destaque em vermelho para a

personagem e a cor da camisa do uniforme do time em que esta jogaria. Todos os outros elementos da linguagem não verbal ficaram em preto e branco. É possível que esta marcação tenha ocorrido como forma de chamar a atenção do leitor para a distância entre o sujeito e o seu sonho, visto que *Fernando* aparece de vermelho no primeiro quadrinho e a camisa do time alguns quadrinhos depois. Outra leitura possível é a de que os produtores sinalizaram ao leitor a importância simbólica da camisa para o personagem e para o enredo da história em quadrinhos produzida.

4.6 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 6 (VER APÊNDICE M)

Na composição da *História em Quadrinhos 6*, temos a configuração de quadrinhos em preto e branco, houve uma boa elaboração do cenário e caracterização satisfatória das duas personagens envolvidas na trama. Os produtores do texto elaboraram os balões de acordo com a fala das personagens, ou seja, houve correta relação entre linguagem verbal e linguagem não verbal, com exceção do terceiro quadrinho da página 1, no qual a fala deveria ser apresentada por um balão de pensamento. A passagem lógico-temporal foi elaborada de forma satisfatória, inclusive na página 2, o segundo quadrinho teve a função de inserir uma passagem de tempo mais longa. A utilização desse recurso demonstrou certa familiaridade dos autores do texto com os aspectos formais das histórias em quadrinhos.

A narrativa em quadrinhos se inicia com o personagem principal em busca de emprego. Em seguida, recebe a recusa em virtude de ser negro. Por fim, este promete vencer na vida e voltar para mostrar o seu sucesso. No tocante ao conteúdo, percebemos um enredo bem construído com começo, meio e fim bem demarcados. A linguagem apresenta elementos coesivos bem distribuídos no interior dos quadrinhos. Além dos elementos já mencionados, temos a referência à falta de oportunidades de emprego para jovens negros. Frequentemente, as narrativas com essa temática costumam apresentar grande aceitação e são fruto de debates em torno das questões de raça. Assim, consideramos que pela aceitabilidade e boa condução do conteúdo que essa HQ apresenta, os seus autores atenderam os requisitos exigidos pelo gênero textual discursivo em questão.

No tocante ao estilo, as escolhas lexicais foram feitas de forma apropriada, considerando-se a situacionalidade, os objetivos pretendidos, o papel social das personagens e o gênero textual discursivo histórias em quadrinhos. Assim, os produtores da narrativa analisada também atenderam aos aspectos básicos exigidos pelo estilo das histórias em quadrinhos.

4.7 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 7 (VER APÊNDICE N)

Concernente à forma composicional, a *História em Quadrinhos 7* apresenta-se parcialmente em cores para que se possa diferenciar as personagens. No entanto, considerando esse aspecto, percebemos que houve erro de continuação, uma vez que a personagem negra, que aparece pintada no primeiro quadrinho, perde sua cor nos quadrinhos restantes. No que diz respeito à associação entre o formato do balão e a linguagem verbal, houve correspondência perfeita. Por exemplo, o primeiro balão do quadrinho 1 aparece tremido para demonstrar admiração, conforme é sinalizado pela teoria sobre o sentido dos balões. A passagem de uma situação a outra também é feita corretamente. Assim, no quadrinho um, a personagem conversa com a mãe; no dois, aparece um carro para dar a ideia de que o garoto foi à escola e no terceiro quadrinho, a personagem chega à escola, o que demonstra que a transposição lógico-temporal foi feita adequadamente.

Consideramos que, apesar do deslize apresentado por não colorir a personagem que aparece de cinza em um quadrinho e sem cor no outro, a narrativa sete atendeu à maioria dos aspectos composicionais exigidos para formação de uma HQ. Passemos agora à análise do conteúdo adotado nos quadrinhos analisados.

No tocante ao conteúdo, a narrativa apresenta como situação inicial a ida do garoto à escola. Porém, ao chegar lá, ocorre a quebra dessa situação inicial e estabelecimento do conflito quando o jovem recebe várias ofensas racistas e a recusa dos colegas para brincar com ele. Os produtores desta narrativa em quadrinhos fazem a transposição do tempo por meio de um quadrinho com a frase *outro dia*, como também com a representação do sol. A personagem principal novamente vai à escola e, para sua surpresa, encontra várias frases de *Não ao racismo*. Há a resolução do conflito e o restabelecimento da tranquilidade.

Os autores da HQ em questão construíram a coesão e a coerência de forma satisfatória, além de trazer a temática do racismo para o ambiente escolar, o que cumpre a função social de conscientização. Dessa forma, os integrantes do grupo usaram a linguagem para agir socialmente. Este deve ser um dos objetivos das aulas de língua materna.

No que diz respeito ao estilo, as frases são curtas, ditas de forma direta. Tal fator confere à narrativa maior simplicidade, o que possibilita maior atenção nas ações das personagens e na tentativa de resolver o conflito. Os autores preferiram a constituição de personagens sem grandes apelos visuais, o que não prejudica em nada a construção da HQ. Por fim, os ambientes externos são coloridos, já os internos são representados em preto e branco, isso demonstra uma

escolha relacionada ao estilo adotado. Assim, consideramos que os produtores do texto atenderam aos requisitos básicos de forma composicional, conteúdo e estilo exigidos na produção final da presente pesquisa.

4.8 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 8 (VER APÊNDICE O)

Na composição da *História em Quadrinhos 8*, que se apresenta colorida, houve correta relação entre o formato dos balões e a linguagem verbal utilizada. Há muita ação, pois a narrativa é iniciada com uma agressão física e verbal, em virtude da cor da pele de uma das personagens. A transposição lógico-temporal foi feita adequadamente, ou seja, em uma sequência evolutiva. A história inicia-se com um empurrão e acaba na delegacia com a formalização da denúncia. Por fim, podemos destacar que a sucessão dos ambientes também foi representada de forma satisfatória, uma vez que do momento do empurrão, ao aconselhamento na delegacia, notamos uma clara mudança de lugares. Afirmamos que os produtores da HQ em questão atingiram os objetivos necessários para uma boa composição do conteúdo.

Em Relação ao conteúdo, a narrativa em quadrinhos 8 dispensou a situação inicial e representou imediatamente a cena de uma agressão física e verbal. A partir daí o enredo progride em uma sequência cronológica, o que nos permitiu entender a história sem grandes dificuldades. A seleção lexical é muito forte com palavras como *odeiam*, *racismo* e *zuando*. O conteúdo é desenvolvido, cumprindo a sua função social, ou seja, a vítima de racismo por meio do aconselhamento recebido, resolve denunciar a atitude sofrida.

Por fim, no tocante ao estilo, os produtores da narrativa em quadrinhos 8 optaram por uma caracterização simples das personagens, representadas também pela indicação de seus nomes. Além disso, foi a única história em quadrinhos analisada aqui, em que seus autores decidiram colorir os balões. No entanto, o recurso seria melhor aproveitado, caso a cor dos balões estivesse em consonância com a cor da roupa das personagens. Se assim fosse, o nome que indica as personagens, poderia ser retirado. Mesmo assim, do ponto de vista da composição, do conteúdo e do estilo, o grupo de autores criou uma HQ que atendeu aos critérios exigidos para uma história em quadrinhos.

Todos os grupos, produtores das HQs analisadas no presente trabalho, atingiram aos dois objetivos propostos: criaram histórias em quadrinhos e estas apresentaram a temática do racismo. Percebemos, durante todo o trabalho de produção, um intenso empenho dos envolvidos. O que demonstra que é possível atingir resultados satisfatórios em aulas de

produção textual, desde que haja planejamento e que o aluno veja na atividade, propósitos para além da escola.

A seguir, apresentamos o quadro 9 com as descrições dos objetivos, atividades e materiais utilizados na produção final.

Quadro 9 – Produção Final

PRODUÇÃO FINAL		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
1 Produzir uma história em quadrinhos.	1 Produção textual em duplas de histórias em quadrinhos para fazer parte da atividade final a ser exibida ou publicada na escola como forma de discutir questões relacionadas à discriminação, ao bullying e ao preconceito.	1 quadro, pincel, Papel ofício, Cartolina, régua, lápis de colorir de madeira.
2. Destacar a importância dos aspectos sócio-históricos e culturais para a construção do respeito à raça negra.	2 Análise coletiva das histórias em quadrinhos produzidas.	
3. Fazer uma autocrítica a partir da análise reflexiva das produções dos quadrinhos.		

Fonte: (AUTOR, 2020)

Os resultados esperados foram alcançados satisfatoriamente, uma vez que os alunos refletiram sobre a temática proposta e usaram a linguagem sob uma perspectiva social e interacional, ou seja, articularam a linguagem em uma situação real de uso, compreenderam as

minúcias existentes no gênero história em quadrinhos, conseguiram entender o jogo ideológico presente nos discursos que são materializados em um gênero textual/discursivo e voltaram a atenção para atividades de leitura e escrita que consideraram mais significativas, pois tiveram uma função social.

A seguir tivemos a produção parcial de um primeiro quadrinho, chamamos de parcial, uma vez que a linguagem não verbal já estava disposta, os alunos apenas acrescentaram a linguagem verbal. Tal atividade objetivou observar, no quadro geral, qual a percepção que os discentes apresentavam do gênero textual histórias em quadrinhos. Esta etapa proporcionou focalizar aquilo que precisaria ser trabalhado para evolução dos alunos na produção dos quadrinhos, ou seja, permitiu ajustar os passos da próxima atividade da sequência.

Na segunda etapa, diante das dificuldades apresentadas para compreensão das HQs, trabalhamos algumas estratégias de leitura. A elaboração dessa atividade visou a instrumentalização dos alunos, no intuito de que gradativamente superassem as dificuldades de leitura apresentadas no início, que dificultaram a atividade inicial de produção textual e introduzir as reflexões em torno da presença do negro nas narrativas em quadrinho.

O próximo passo foi assistirmos a um documentário sobre a consciência negra. Essa atividade ocorreu por dois motivos: o primeiro foi a comemoração da semana da consciência negra, em virtude disso, a escola desenvolveu várias atividades em torno desta temática; o segundo foi a possibilidade de continuar as reflexões acerca da participação do negro nas narrativas ficcionais, falamos ainda sobre *bullying* e racismo por causa da cor da pele. O objetivo desta etapa foi trazer uma discussão em torno do racismo, visto que este seria o tema das histórias em quadrinhos na produção final.

Vimos na prática que um currículo escolar estruturado, a partir das sequências didáticas, proporciona um avanço significativo nas atividades de leitura, de escrita e de fala, conforme antecipou Dolz e Schneuwly (2011, p. 42), na citação a seguir, que enfatiza as vantagens de se trabalhar com as sequências didáticas por propiciar uma evolução lenta, porém eficaz na utilização consciente da língua nativa em situações complexas de uso:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

Nesses processos, tivemos efetivamente o caráter dialógico e interacional materializado através do gênero textual/discursivo proposto para atividade de intervenção. O gênero foi de suma importância para o sucesso da pesquisa, pois conquistou os alunos. Supomos que isso ocorreu por ser um gênero extremamente dinâmico; associar texto e imagem; apresentar uma estreita relação fala e escrita; linguagem formal e não-formal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação veiculamos uma proposta didática de trabalho com as histórias em quadrinhos em uma perspectiva sociointeracional no tocante à leitura e à escrita, por acreditarmos que as instituições educacionais, sejam elas públicas ou particulares, pouco têm feito nesse sentido. Nossa crítica se estende também ao nosso próprio fazer pedagógico que, em raros momentos, percorreu um caminho diferente daquele posto pela tradição escolar. Admitimos a ocorrência dessa falta de ousadia ora em virtude do nosso comodismo, ora em virtude de uma carência teórica que sustentasse a nossa necessidade de inovação, fruto de uma inquietação com processos que se repetiam, mas sem gerar o retorno desejado por nós e por nossos alunos ao longo de quase duas décadas.

Com a chegada ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), já nos primeiros meses, notamos um horizonte de expectativas rumo ao que para nós representava o novo. O contato com teorias que vieram a modificar imediatamente o fazer pedagógico, juntamente com os resultados colhidos progressivamente através do desenvolvimento dos educandos, reforçava a cada instante a necessidade de trazer, cada vez mais para as aulas, questões referentes à língua em situações de uso com um destaque cada vez maior para leitura de gêneros textuais discursivos.

De repente, mesmo apesar de alguns questionamentos, os alunos começaram a ficar mais atentos aos eventos comunicativos do cotidiano. A aspectos referentes à situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, bem como marcas discursivas referentes à ideologia passaram a ser notadas por eles. Na época, ainda não estávamos munidos das etapas da SD proposta como sistematizadora da intervenção realizada aqui, mas percebemos que um trabalho voltado para questões de leitura em uma perspectiva sociointeracional poderia resgatar ou despertar o interesse dos educandos. Assim, pensamos bastante a respeito do gênero textual discursivo que seria base da sequência didática, até então, apenas imaginada.

Nesta reflexão, resgatamos as origens de nosso hábito de leitura e foi lá que nos deparamos com as histórias em quadrinhos. Estas, além de figurarem como preferidas por parte da maioria dos alunos, ainda nos ofereceu a possibilidade de exploração do tema racismo, contribuiu para que pensássemos sobre o assunto, produzíssemos oito quadrinhos e exercitássemos a função social da linguagem. Dessa forma, para além da leitura, permitiu uma prática de escrita nova para os discentes envolvidos no processo, que fugiu àquelas unicamente escolares. É possível inclusive que a produção dos educandos se transforme em uma revista a ser publicada e distribuída na escola e na comunidade.

Assim, o gênero textual discursivo história em quadrinhos figurou como uma excelente ferramenta pedagógica, uma vez que oportunizou uma reflexão discursiva e dialógica sobre língua e sociedade, por meio dos sentidos materializados nos quadrinhos, efetivados na correlação entre discursos culturais e históricos, percorridos por meio da leitura e escrita das HQs.

Vale salientar que a partir da aplicação dos módulos da SD proposta, as aulas passaram a modificar-se e os alunos se mostraram mais entusiasmados com as atividades, tanto que por vezes, esqueciam até da merenda. Esse é apenas um dos pequenos detalhes, tão sutil, que não pôde ser fotografado nem descrito tecnicamente aqui, mas que indica que propostas de leitura e escrita centradas nos gêneros textuais discursivos e executadas através de um planejamento prévio, seja ele uma sequência didática ou não, dão resultados significativos e proporcionam aos alunos maior segurança na utilização da língua.

Os educandos demonstraram uma significativa evolução na produção das histórias em quadrinhos. Se esses sujeitos envolvidos na proposta de intervenção tornar-se-ão quadrinistas, é difícil dizer. No entanto, o Marcelo d'Saete, presente no documentário, foi aluno de escola pública, negro, pobre e hoje é um dos maiores quadrinistas do mundo. Não queremos, no entanto, pregar a política de transformar a exceção em regra. Já ficaríamos extremamente felizes, caso se tornassem leitores mais regulares e, nesse sentido, escola, professores, pais e os próprios alunos, todos devemos assumir a responsabilidade sobre este projeto.

Por fim, esperamos que as atividades de leitura e de escrita de gêneros textuais discursivos sejam cada vez mais presentes na escola, que nossa pesquisa possa contribuir com outros estudos que visem à leitura e a escrita, em especial, das histórias em quadrinhos, além disso é nosso desejo que programas de formação continuada, como o ProfLetras, continuem, pois, não há como modificar educandos, se não existir a transformação de seus professores. É claro que tantas outras transformações também são necessárias, mas por ora nos satisfaz essa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Hucitec, 2006.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- CLUBE DA MAFALDA**. Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com/2007/06/tirinha365>. Acesso em mar. de 2020
- DEPÓSITO DE TIRINHAS**. Disponível em: <http://deposito-de-tirinhas-br.blogspot.com/2014/03/lembra-de-quando-eu-nasci>. Acesso em: Mar. 2020.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
- ESTUDE GRÁTIS**. Disponível em: www.estudegratis.com.br. Acesso em: 14 fev. 2020.
- FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-51.
- FAYOL, Michel. **Aquisição da Escrita**. São Paulo: Parábola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP; ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB. **Ideb resultados e metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- JULIANNA 2. Disponível em: www.julianna2.wordpress.com/2010/06/09/especial-calvin-s2-susie. Acesso em: 16 mar. 2019.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2007.

LEGIÃO Urbana. **Os anjos**. Disponível em: www.letras.mus.br/legiao-urbana/46964/. Acesso em: 02 jun. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachei; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2018.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.194-207.

OLIVERIRA, Ana Cláudia de. **IDENTIFICANDO OS BALÕES E ONOMATOPÉIAS**. 2013. Disponível em: <https://mediatividades.wordpress.com/2013/06/12/identificando-os-baloes-e-onomatopeias-2/> Acesso em: 08/11/2019..

PECHEUX, Michel. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2015.

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

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

READWRITETHINK: Student Materials: Comic Creator. Disponível em: www.readwritethink.org/files/resources/interactives/comic. Acesso em: 27 maio 2018

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português: Literatura, Gramática, Produção de Textos**. São Paulo: Moderna, 2004, p. 349.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUPER ESPORTES. Disponível em: https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/futebol/futebol-nacional/2019/12/01/noticia_futebol_nacional,3487108/casos-de-racismo-crecem-no-esporte-brasileiro-e-atingem-maior-indice.shtml. Acesso em: 24 fev. 2020.

TIRAS DO CALVIN. Disponível em: www.tiras-do-calvin.tumblr.com. Acesso em: 12 mar. 2019.

TODOS NEGROS DO MUNDO. Disponível em: www.todosnegrosdomundo.com.br/dona-isaura-em-tempos-dificieis-a-vovo-da-a-sua-opinio-sobre-democracia. Acesso em: 12 mar. 2019.

TURMA DA MÔNICA JOVEM. São Paulo: Panini Brasil, N. 21, abril de 2010.

TURMA DA MONICA. Disponível em: turmadamonica.uol.com.br. Acesso em 10/11/2019.

APÊNDICE A - QUESTIONARIO APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO



UEPB
Universidade
Estadual da Paraíba



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa **COMPONDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA**, sob responsabilidade do orientando do curso de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Edito Romão da Silva Júnior que atende por meio do telefone 83 981374988 para esclarecer dúvidas a respeito da pesquisa. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante

Assinatura do Responsável pelo Menor

Assinatura do Pesquisador

QUESTIONÁRIO

Boa tarde a todos! Sejam bem-vindos! Hoje teremos uma aula não convencional, ou seja, fora do espaço da sala de aula. Despretensiosamente, faremos uma atividade de caráter espontâneo, em que vocês poderão escolher, dentre os gêneros dispostos sobre a mesa, aquele que desejarem para realizarem uma leitura deleite e, posteriormente, batermos um papo sobre aquilo que foi lido.

- 1 Qual o gênero textual/discursivo selecionado?
- 2 O que motivou a sua escolha?
- 3 Como se deu o contato com o gênero escolhido?
 - a) Leu apenas a capa
 - b) Leu algum texto inteiro
 - c) Apenas folheou
- 4 Você gostaria de levar o gênero selecionado para ler em casa?
- 5 O gênero selecionado costuma estar na biblioteca?
- 6 Você lê esse gênero Textual/discursivo com frequência?
- 7 Onde mais você lê esse gênero?
- 8 Fale rapidamente sobre o gênero textual/discursivo lido.
- 9 O texto acrescentou algo de importante para a sua convivência em sociedade?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE APLICAÇÃO PARA CONTEÚDO DO
GÊNERO HQ**



UEPB
Universidade
Estadual da Paraíba



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

QUESTIONÁRIO

Bom dia a todos! Sejam bem-vindos! Hoje teremos a leitura de diversas HQs. Depois, conversaremos sobre o assunto tratado e, posteriormente, responderemos o questionário a seguir.

1 A história em quadrinhos apresenta uma linguagem formal ou coloquial?

2 Conte um pouco sobre a história que você leu?

3 Na sua opinião, qual o tema tratado no gênero textual discursivo lido?

4 Você gostou da história?

5 Existe algum personagem negro? Qual o nome dele e que papel ele desempenha?

6 Você já havia refletido sobre a participação do negro nas histórias em geral e principalmente nas histórias em quadrinhos? O que pensa sobre isso?

7 Na sua opinião, a quantidade de personagens negros nas histórias em quadrinhos representa a realidade brasileira? Explique.

8 Na escola ou onde você mora, existe racismo ou bullying com pessoas negras? Exemplifique.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

Estadual da Paraíba

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa **COMPONDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA**", sob responsabilidade do orientando do curso de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Edito Romão da Silva Júnior que atende por meio do telefone 83 981374988 para esclarecer dúvidas a respeito da pesquisa. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante

Assinatura do Responsável pelo Menor

Assinatura do Pesquisador

QUESTIONÁRIO

Bom dia a todos! Sejam bem-vindos! Hoje teremos a exibição de um vídeo sobre a comemoração ao Dia da Consciência Negra. Despretensiosamente, conversaremos sobre o assunto tratado e, posteriormente, responderemos o questionário a seguir.

1 Qual o gênero textual/discursivo do vídeo assistido?

2 Produza um resumo do que foi tratado no vídeo?

3 Você considera verdadeiras as situações relatadas no vídeo?

- a) sim
- b) não
- c) parcialmente verdadeiras
- d) exageradas

4 Você conhece alguém que já passou por uma situação de racismo? Qual?

5 É comum os livros (inclusive o livro didático), séries, filmes e novelas que você tem contato trazerem personagens negros? Que papel normalmente eles ocupam?

6 O que é racismo para você?

7 Você já presenciou ou conhece alguém que tenha presenciado uma cena de racismo? Qual foi a situação?

8 Para você, o que é uma pessoa negra?

9 Você se considera negro?

Fonte do documentário: <https://www.youtube.com/watch?v=wbNy--cn&A>, acesso em: 27/11/2019.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

2 Produza um resumo do que foi tratado no vídeo?

Foi tratado sobre o racismo que hoje no Brasil
é muito praticado com o intuito de prejudicar
e até mesmo matar. E foi tratado no vídeo A5a.

2 Produza um resumo do que foi tratado no vídeo?

Em alguns locais discriminados racialmente, não tinham
alguma das mesmas direitos que os brancos e foram perseguidos.
Diante dessa realidade muitas comunidades negras
algumas inclusive Memórias de quilombos
deixam de organizar a relação formada por
cordeiros, negros não lidam.

2 Produza um resumo do que foi tratado no vídeo?

Foi tratado no vídeo a questão do racismo e da discriminação negra
pela escola em vários pontos do território de algumas pessoas
negras e também houve muito para mim a história dos
negros e a importância deles para sociedade.

2 Produza um resumo do que foi tratado no vídeo?

Foi o homem branco como parte de outras
pelas sociedades e suas relações, ele sabe o significado
para que ele não se esqueça.

2 Produza um resumo do que foi tratado no vídeo?

Último ~~documentário~~ documentário, legal trazer várias pessoas contando suas diferentes vivências. Dia da Consciência Negra é no dia 20 de novembro, mas as reflexões e ações deve ser diárias, na nossa sociedade e, um dia, poderemos ter a tão esperada igualdade.

2 Produza um resumo do que foi tratado no vídeo?

que o que eu entendi é um vídeo que fala sobre o racismo e sobre a consciência negra que as pessoas são todos iguais

2 Produza um resumo do que foi tratado no vídeo?

o vídeo trata de um assunto que é o racismo no mundo e ele fala sobre como as pessoas, nesse vídeo as pessoas relatam sobre a reflexão da consciência negra

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DO DOCUMENTÁRIOS

4 Você conhece alguém que já passou por uma situação de racismo? Qual?

Sim, Gustavo é uma amigo meu e ele é negro e muitas pessoas chamam ele de urubutu, macaca e outras coisas e muitas vezes chorou e não pediu ajuda e eu dei apoio a ele

4 Você conhece alguém que já passou por uma situação de racismo? Qual?

Sim, eu tenho amigos que se passaram por isso no mundo, quando alguém quer dizer a alguém de fora, como alguém de fora, como eu tenho que defendê-los e defendê-los e não pedir ajuda.

4 Você conhece alguém que já passou por uma situação de racismo? Qual?

Sim, o Galvão Cabellido como Aranta dos Santos. Durante o jogo, ele foi chamado de macaco e durante outras vezes também.

4 Você conhece alguém que já passou por uma situação de racismo? Qual?

Sim, foi bastante difícil para mim, vi uma cena triste e não sabia como era a parte das pessoas que sofrem a culpa por serem pessoas que ficam felizes ao ver outras pessoas tristes e por isso.

5 É comum os livros (inclusive o livro didático), séries, filmes e novelas que você tem

4 Você conhece alguém que já passou por uma situação de racismo? Qual?

Sim, eu tinha um amigo e não porque ele é negro ou porque ele não tinha o mesmo dinheiro que as outras pessoas.

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

7 Você já presenciou ou conhece alguém que tenha presenciado uma cena de racismo?

Qual foi a situação?

Já presenciou amigos meus
já presenciaram também em alguns
lugares que foram, festas e até nos
meus.

7 Você já presenciou ou conhece alguém que tenha presenciado uma cena de racismo?

Qual foi a situação?

Sim, eu tive com uma amiga morando e eu
me lembro quando chamamos ela de minha
papa e disse vai daí bicho que comigo e
outras coisas com ela e eu disse que eu
não sou por escrito isso a parte do parte
parte dele

7 Você já presenciou ou conhece alguém que tenha presenciado uma cena de racismo?

Qual foi a situação?

foi muito humilhante porque de falação, nada em suas
falpas falava que ele era filho e ele era negro
falava que ninguém gostava dele e falava de
sua lei e do cabelo porque era muito cachado.

7 Você já presenciou ou conhece alguém que tenha presenciado uma cena de racismo?

Qual foi a situação?

Sim, aconteceu no trabalho um amigo
meu chegou cedo no trabalho então muita
gente falou de fora falando de tudo me
foi muito ruim porque ele não estava voltando
dia sábado

7 Você já presenciou ou conhece alguém que tenha presenciado uma cena de racismo?
Qual foi a situação?

Sim, meu avô já presenciou uma cena
de racismo. Ele viu um casal negro
com um bebê no colo e um
rapaz jogando de bolas.

7 Você já presenciou ou conhece alguém que tenha presenciado uma cena de racismo?
Qual foi a situação?

discriminação social baseada no
coração de que existem diferentes cores
humanas, que usam a superior
as outras.

7 Você já presenciou ou conhece alguém que tenha presenciado uma cena de racismo?
Qual foi a situação?

Sim, já presenciou e me deu muito trabalho todo dia de manhã
na Santa da Bíblia ou na Bíblia de São.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO QUESTÃO 5

5 É comum os livros (inclusive o livro didático), séries, filmes e novelas que você tem contato trazerem personagens negros? Que papel normalmente eles ocupam?

Sim, sempre na maioria dos livros nunca são os personagens principais sempre são amigos dos principais e etc. E em filmes existem muitos com o personagem principal negro.

6. Como é conhecido para você?

5 É comum os livros (inclusive o livro didático), séries, filmes e novelas que você tem contato trazerem personagens negros? Que papel normalmente eles ocupam?

Sim, eles tem o papel de pobres e humildes.

5 É comum os livros (inclusive o livro didático), séries, filmes e novelas que você tem contato trazerem personagens negros? Que papel normalmente eles ocupam?

Sim, eles ocupam o papel de escravos e trabalhadores.

5 É comum os livros (inclusive o livro didático), séries, filmes e novelas que você tem contato trazerem personagens negros? Que papel normalmente eles ocupam?

O papel que eles se ocupam geralmente é de vendedores, balconistas, serviços domésticos e Meninos.

APÊNDICE H - QUADRINHOS 1



Transcrição:

Terceiro quadrinho

Balão 1: olha só quem vem ali. Esse menino é muito estranho.

Balão 2: ele é um lixo, nam... que menino é esse, eu acho que ele é de outro mundo.

Quarto quadrinho

Balão 1: olha só quem vem ali o menino negro...

Balão 2: Neto, o menino negro, kkkk

Quinto quadrinho

Balão 1: Todo mundo fica baguncando com Neto.

Balão 2: Ele deveria fala para diretora.



Transcrição:

Sexto quadrinho

Balão 1: sai dai, cabelo de buxa.

Balão 2: sai dai, negro lixo, kkkkk.

Balão 3: então pessoal, a guerra fria começou em...

Sétimo quadrinho

Balões de fora do quadrinho: cabelo de buxa

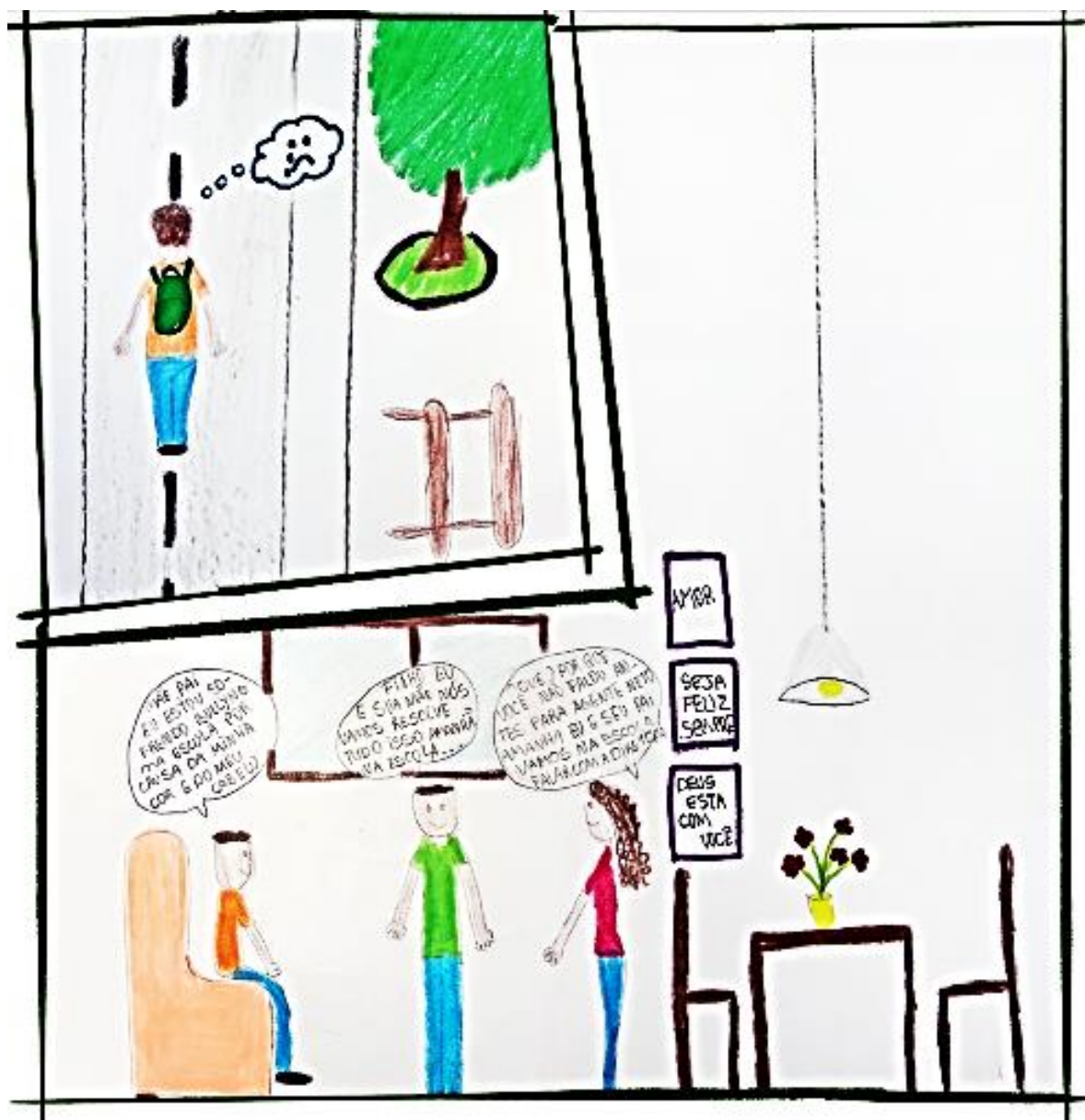
Negro lixo

O menino negro

Oitavo quadrinho

Balão 1: Hahaha, oha o menino lixo

Balão 2: Negro lixo



Transcrição

Nono quadrinho

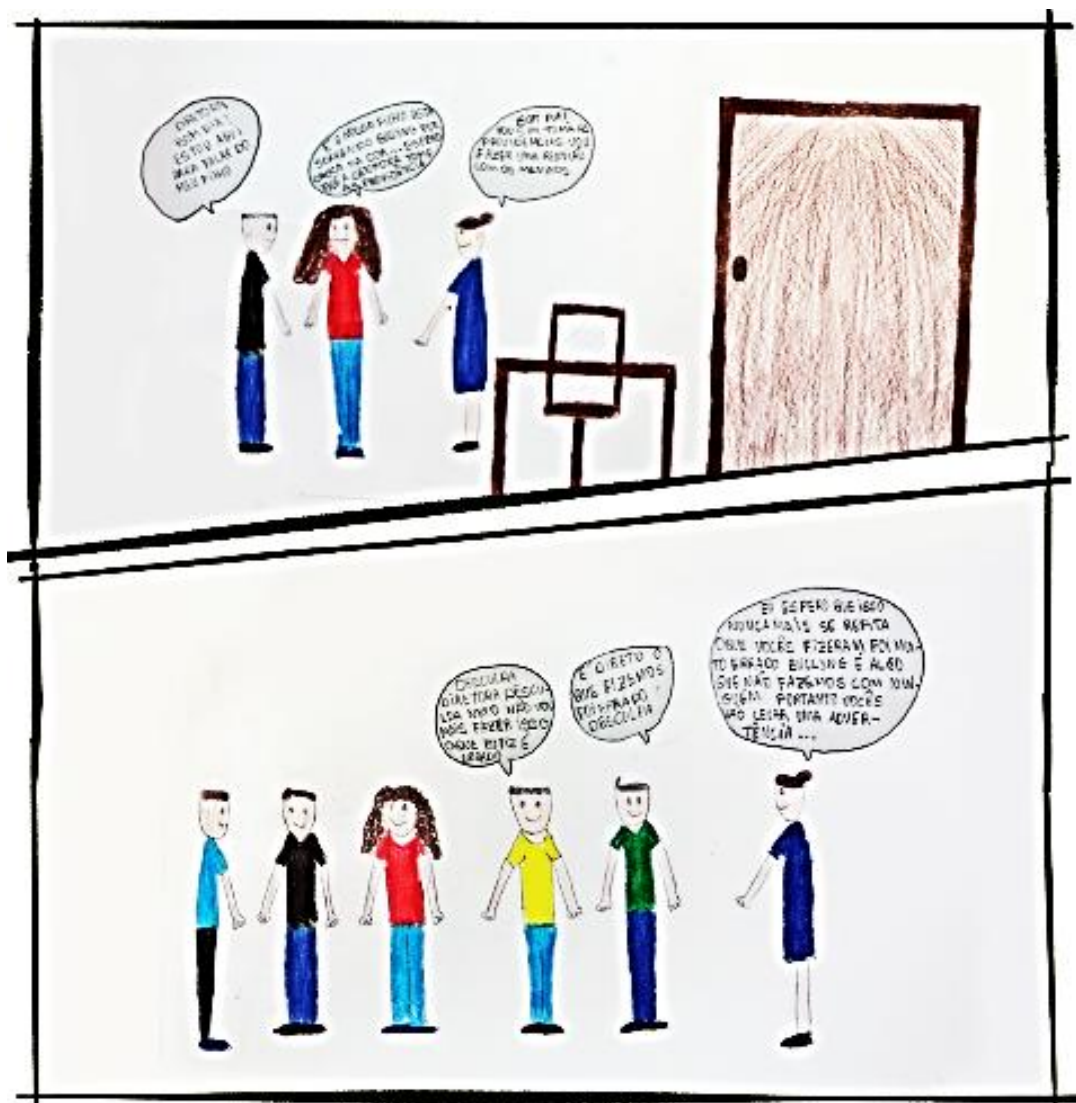
Balão único em formato de pensamento com carinha triste dentro do balão.

Décimo quadrinho

Balão 1: Mãe, pai, eu estou sofrendo bullying na escola por causa da minha cor e do meu cabelo

Balão 2: Filho, eu e sua mãe, nós vamos resolver tudo isso amanhã na escola...

Balão 3: que? Por que você não falou antes para agente Neto, amanhã eu e seu pai vamos na escola falar com a Diretora.



Transcrição:

Décimo primeiro quadrinho

Balão 1: Diretora, bom dia! Estou aqui para falar do meu filho.

Balão 2: É o nosso filho está sofrendo bullying por causa da cor ... Espero que a senhora tome a providência.

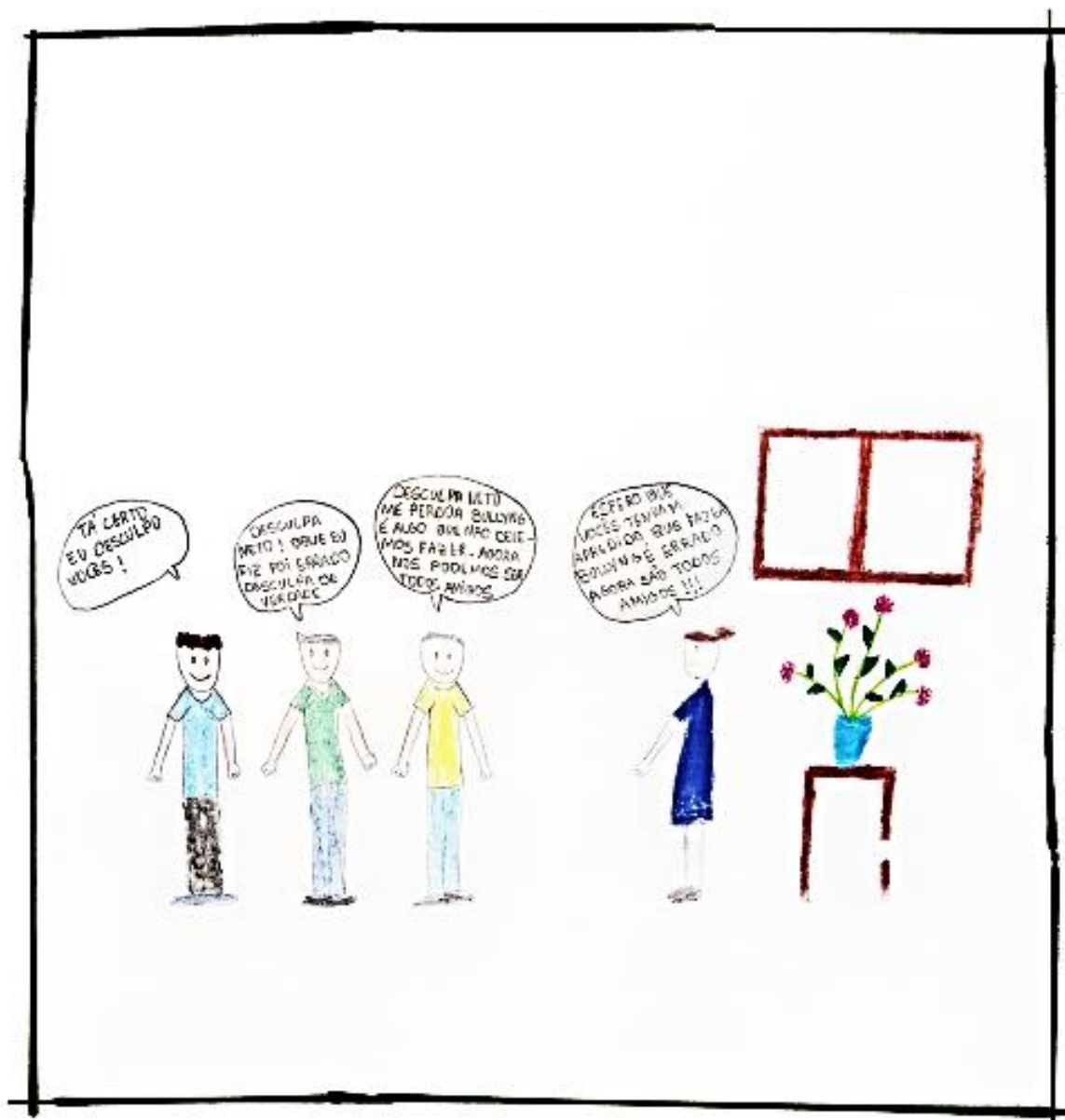
Balão 3: Bom dia! Vou sim toma as providencias, vou fazer uma reunião com os meninos.

Décimo segundo quadrinho:

Balão 1: desculpa Diretora, desculpa Neto. Não vou mais fazer isso que eu fiz, é errado.

Balão 2: É direito, o que fizemos foi errado, desculpa.

Balão 3: Eu espero que isso nunca mais se repita. O que vocês fizeram foi muito errado, bullying é algo que não fazemos com ninguém, portanto vocês vão levar uma advertência...



Transcrição:

Décimo terceiro quadrinho:

Balão 1: tá certo, eu desculpo vocês!

Balão 2: desculpa, Neto! O que eu fiz foi errado de verdade.

Balão 3: Desculpa, Neto. Me perdoa, bullying é algo que não devemos fazer. Agora nos podemos ser todos amigos.

Balão 4: Espero que vocês tenham aprendido que fazer bullying é errado. Agora são todos amigos!!!

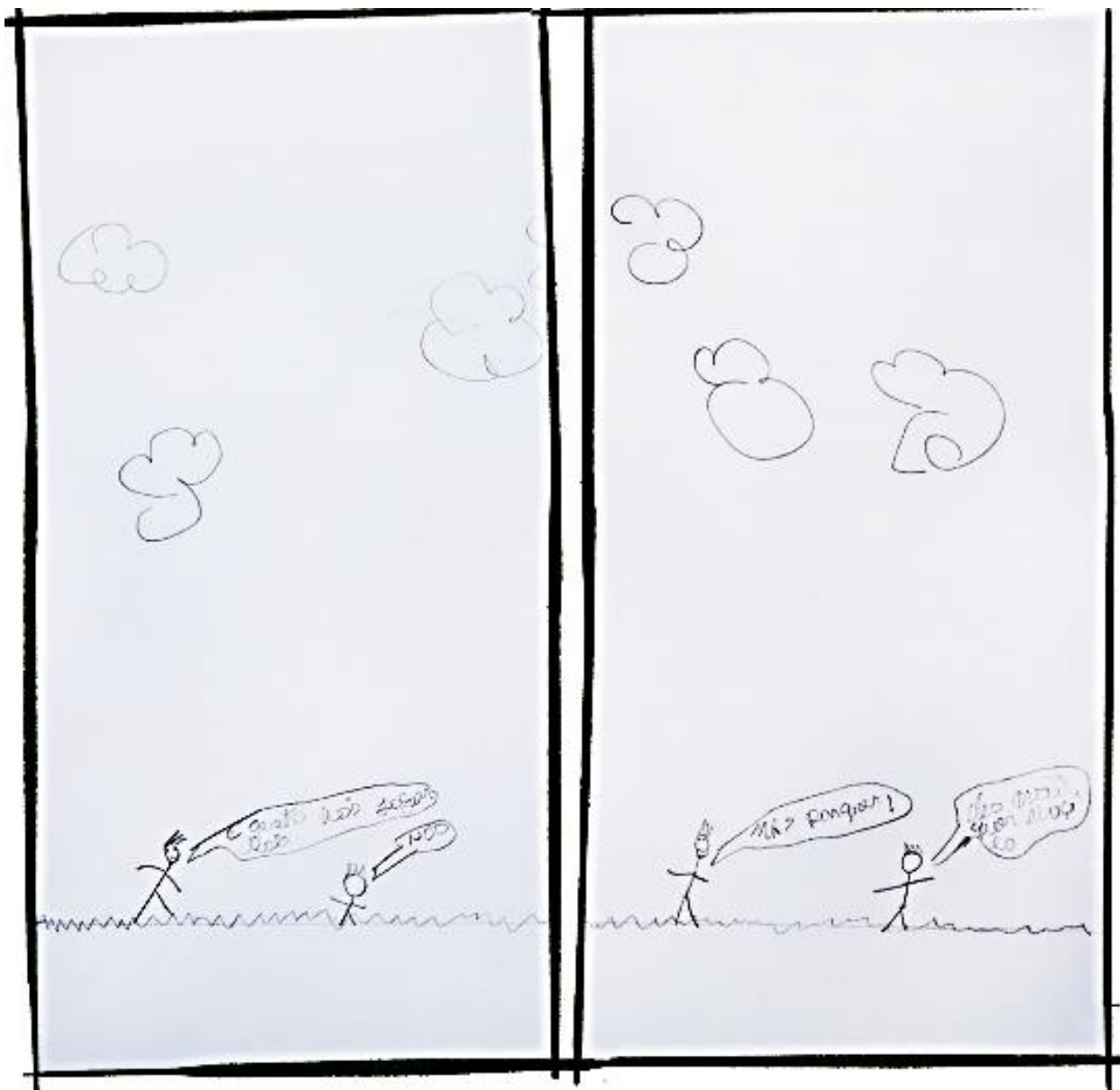
APÊNDICE I - QUADRINHOS 2

**Transcrição****Título: Precocito é erado!****Primeiro quadrinho**

Balão 1: Um belo dia para jogar bola

Segundo quadrinho

Balão 1: Lá está meu amigo me chamado para jogar bola



Transcrição:

Terceiro quadrinho

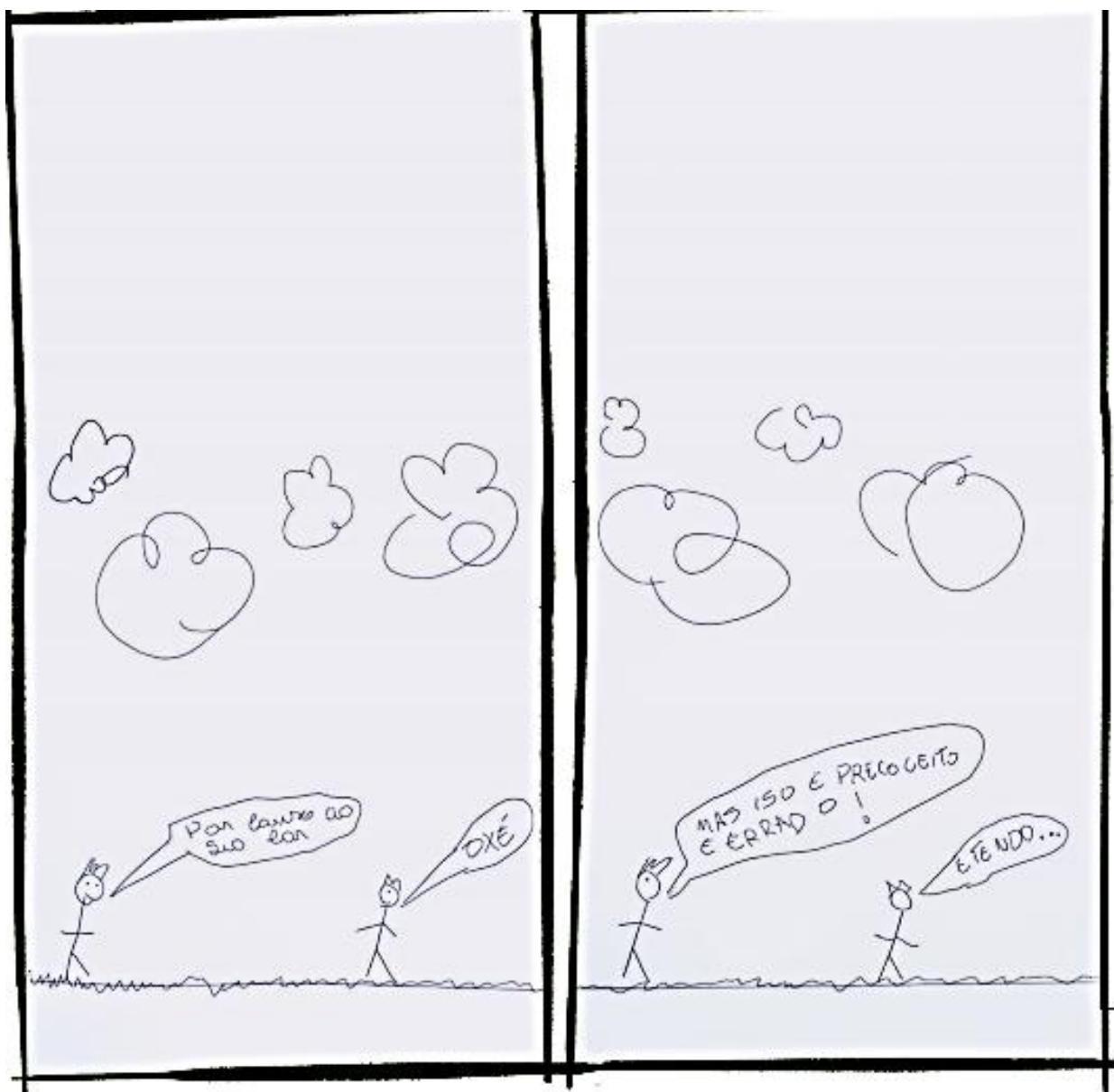
Balão 1: É queto (incompreensível) nós jogar bola

Balão 2: Não

Quarto quadrinho

Balão 1: Mas porquor (por quê)!

Balão 2: eles não quer você lá.



Transcrição:

Quinto quadrinho

Balão 1: por causa da sua cor.

Balão 2: Oxé.

Sexto quadrinho

Balão 1: Mas isso é preconceito (preconceito) e errado!

Balão 2: Entendo



Transcrição:

Sétimo quadrinho

Balão 1: mas vamo lá resolve (resolver) isso

Balão 2: Vamo

Oitavo quadrinho

Balão 1: Olha quem chegou!

APÊNDICE J - QUADRINHOS 3



Transcrição:

Título: Como Encontrei o Grande Amor da Minha Vida

Primeiro quadrinho

Balão 1: Meu Deus por que não mim aceitam, sera que e(é) a minha cor

Segundo quadrinho

Balão 1: Am= porque aquela garota ta chorando...

Terceiro quadrinho

Balão 1: E. porque você ta chorando...

Balão 2: por que ninguém mim aceita mode (equivalente a *por causa a*) a cor da minha pele.

Quarto quadrinho

Balão 1: Não liga para o que dizem. Você é tão linda.

Balão 2: O brigada. Você também é lindo.



Transcrição:

Quinto quadrinho

Balão 1: Desde que cheguei(cheguei) só você falou comigo.

Balão 2: serio e(é) porque eu fasso amizade com todo mundo.

Sexto quadrinho

Balão 1: Que garoto lindo..

Sétimo quadrinho

Balão 1: Gente, vocês viram a nova garota negra que ta morando aqui

Balão 2: Eu já, eles e (incompreensível) muito feio aquela (incompreensível)

Balão 3: Porque vocês disse isso com ela. Ela não é feia não. Vocês disse isso porque ela é negra e param de falar dela agora.



Transcrição:

Oitavo quadrinho

Balão 1: Por conta daquele garoto jogaria comesaram o mim respeito (trecho incompreensível)

Nono quadrinho

Balão 1: E depois disso comeo meu namoro ea ter (e até) hoje.

décimo quadrinho

Balão 1: Uff!

APÊNDICE K - QUADRINHOS 4



Transcrição:

Primeiro quadrinho

Balão 1: Alo, vou jogar futebo.

Segundo quadrinho

Balão 1: Aló

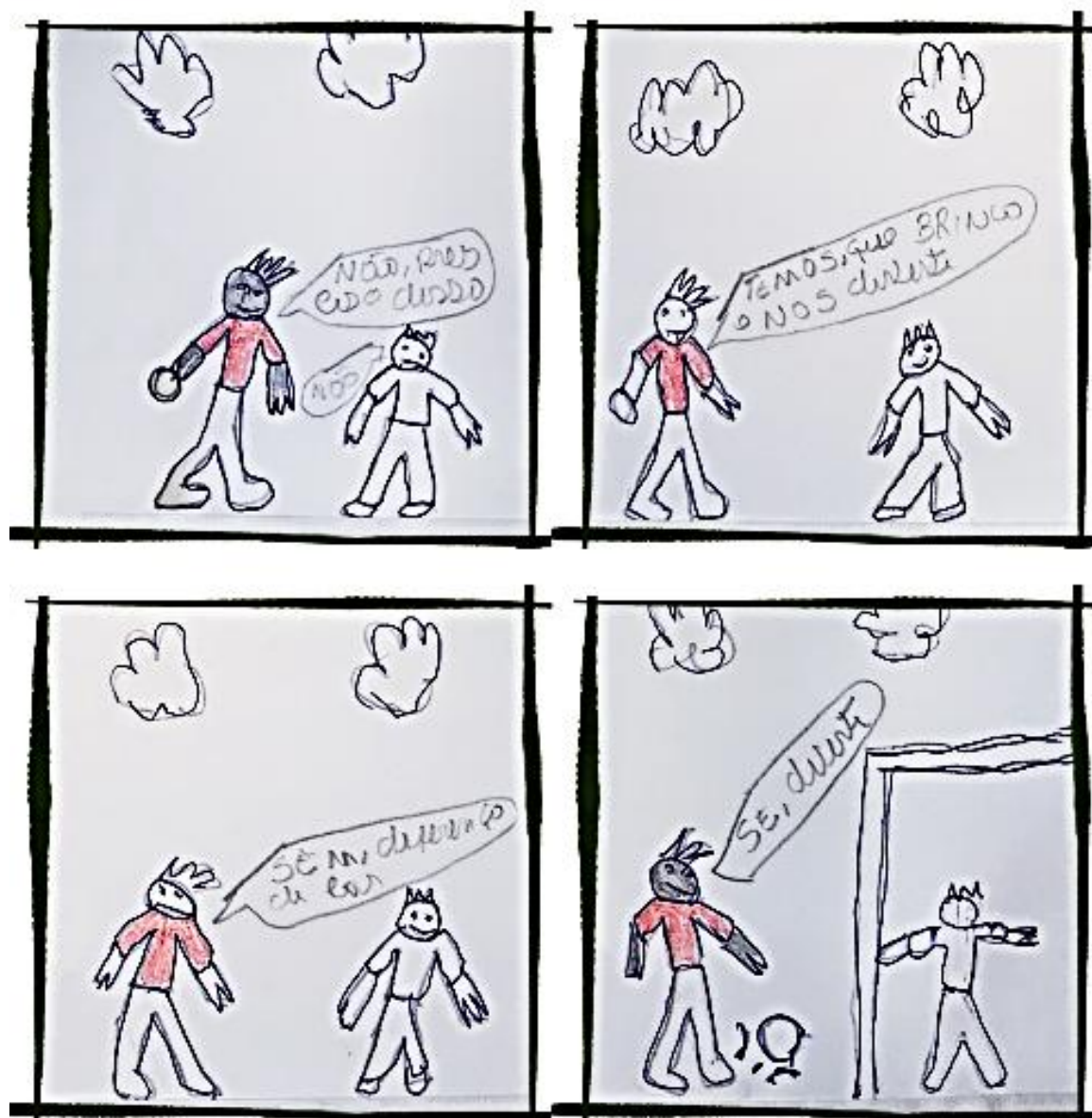
Balão 2: Oi

Terceiro quadrinho

Balão 1: SAI NEGRO

Quarto quadrinho

Balão 1: Oq(o quê)! ISSO E(É) RACISMO



Transcrição:

Quinto quadrinho

Balão 1: Não, preciso disso

Balão 2: não

Sexto quadrinho

Balão 1: temos, que brinco(brincar) e nos diverte(divertir)

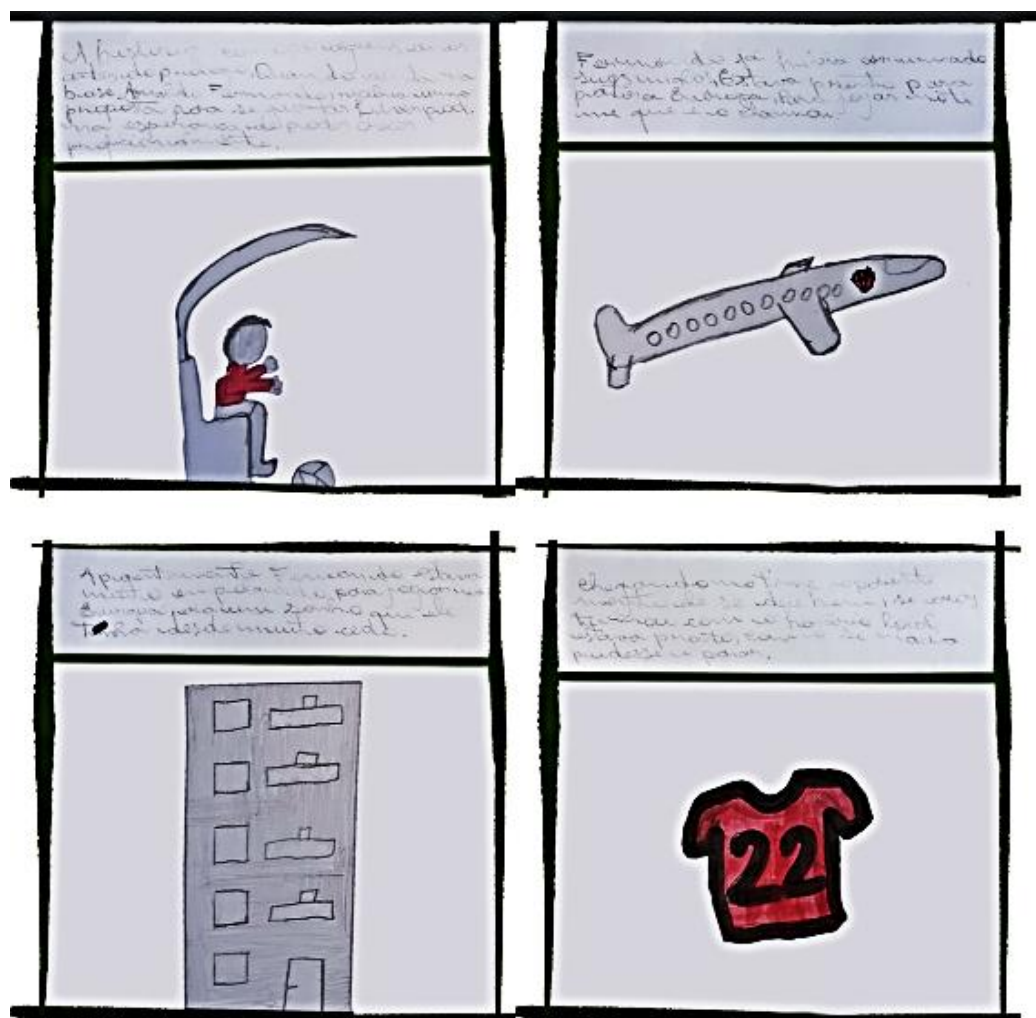
Sétimo quadrinho

Balão 1: Sem, diferença de cor

Oitavo quadrinho

Balão 1: Se, diverti

APÊNDICE L - QUADRINHOS 5



Transcrição:

Título: Superação (As atividades foram realizadas em cartolinas, na diagramação não conseguimos incluir o título, por isso ele não aparece no início desta HQ)

Primeiro quadrinho: A história começa alguns anos antes do prólogo, quando ainda na base, Arnaldo Fernando, recebia uma proposta para se juntar *Liverpool*. na esperança de poder crescer profissionalmente.

Segundo quadrinho: Fernando já havia arrumado suas malas, estava pronto para partir a Europa, para jogar no time que o chamou.

Terceiro quadrinho: Aparentemente Fernando estava muito empolgado para jogar na Europa, era um sonho que ele tinha desde muito cedo.

Quarto quadrinho: Chegando no time, aparentemente ele se deu bem, se acostumou com o horário local, estava pronto como se nada pudesse o parar.



Transcrição:

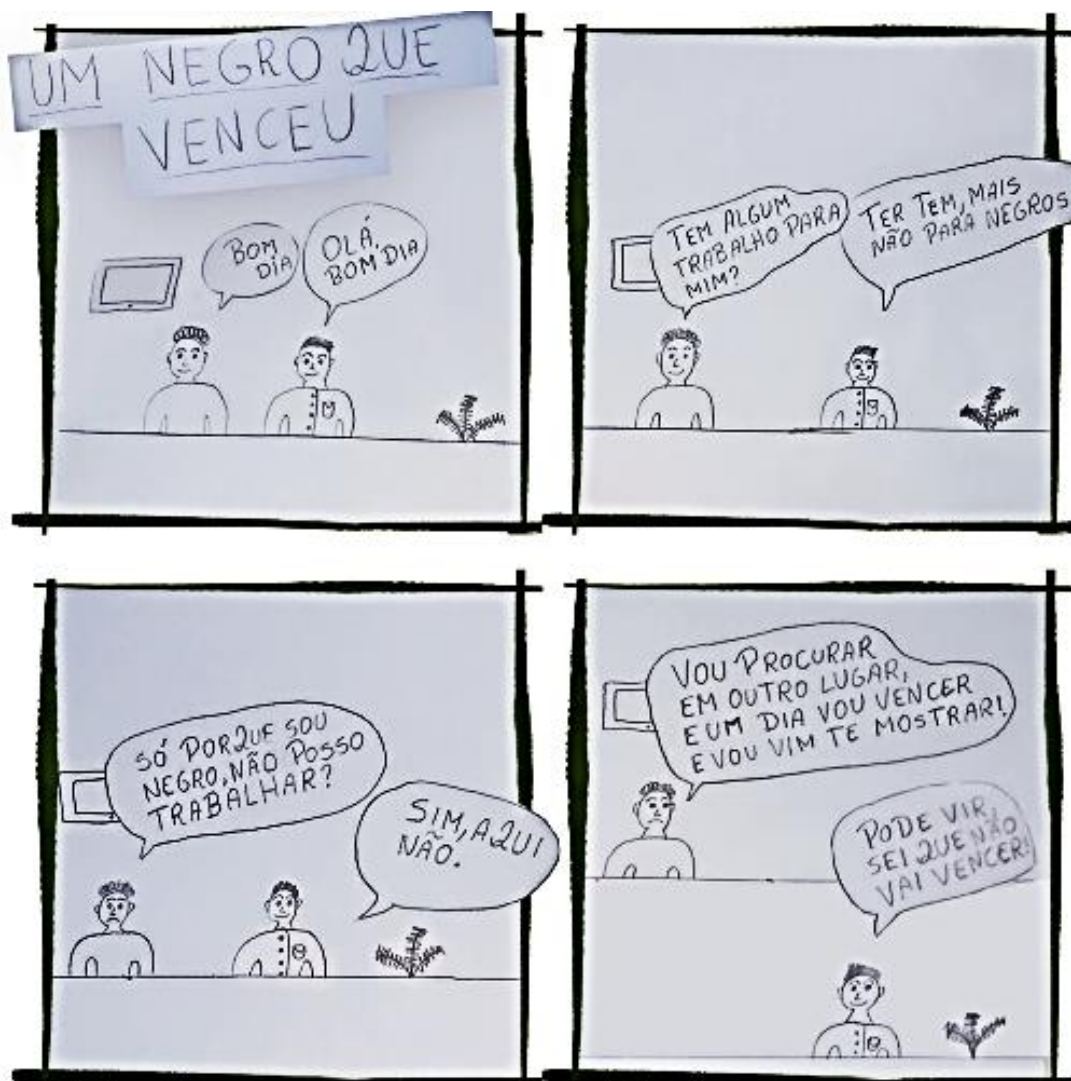
Quinto quadrinho: Então, finalmente chegou o dia de sua história, por motivos plausíveis ele começou no banco de reservas, umas no meio do jogo, um dos titulares acabou se machucando feio tenha(tinha) que ser substituído, e a pessoa escolhida, Era Fernando.

Sexto quadrinho: A alegria dele era aparente visível, estava muito empolgado, ao decorrer do jogo, ele estava jogando muito bem, bons passes, jogadas, chutes e entra a hora de bater seu primeiro escanteio.

Sétimo quadrinho: Depois de muita pressão Fernando estava pronto para chutar, mais uma banana foi arremessa(arremessada) nele, como uma forma de ofensa a sua cor, seguindo de muitas ofensas, do tipo macaco ou preto.

Oitavo quadrinho: Muitos meses após esse jogo, Arnaldo foi ofendido de mesma maneira, mas, depois de muito trabalho duro e superação, ele venceu esse preconceito, ajudando causas contra o racismo e até criando uma instituição para crianças refugiadas ou negras, até que no momento de sua aposentadoria, em seu último jogo, ele foi aplaudido de pé.

APÊNDICE M – QUADRINHOS 6



Transcrição: Título: Um Negro que Venceu

Primeiro quadrinho

Balão 1: Bom dia

Balão 2: Olá, bom dia

Segundo quadrinho

Balão 1: Tem algum trabalho para mim?

Balão 2: Ter tem, mais não para negros!

Terceiro quadrinho

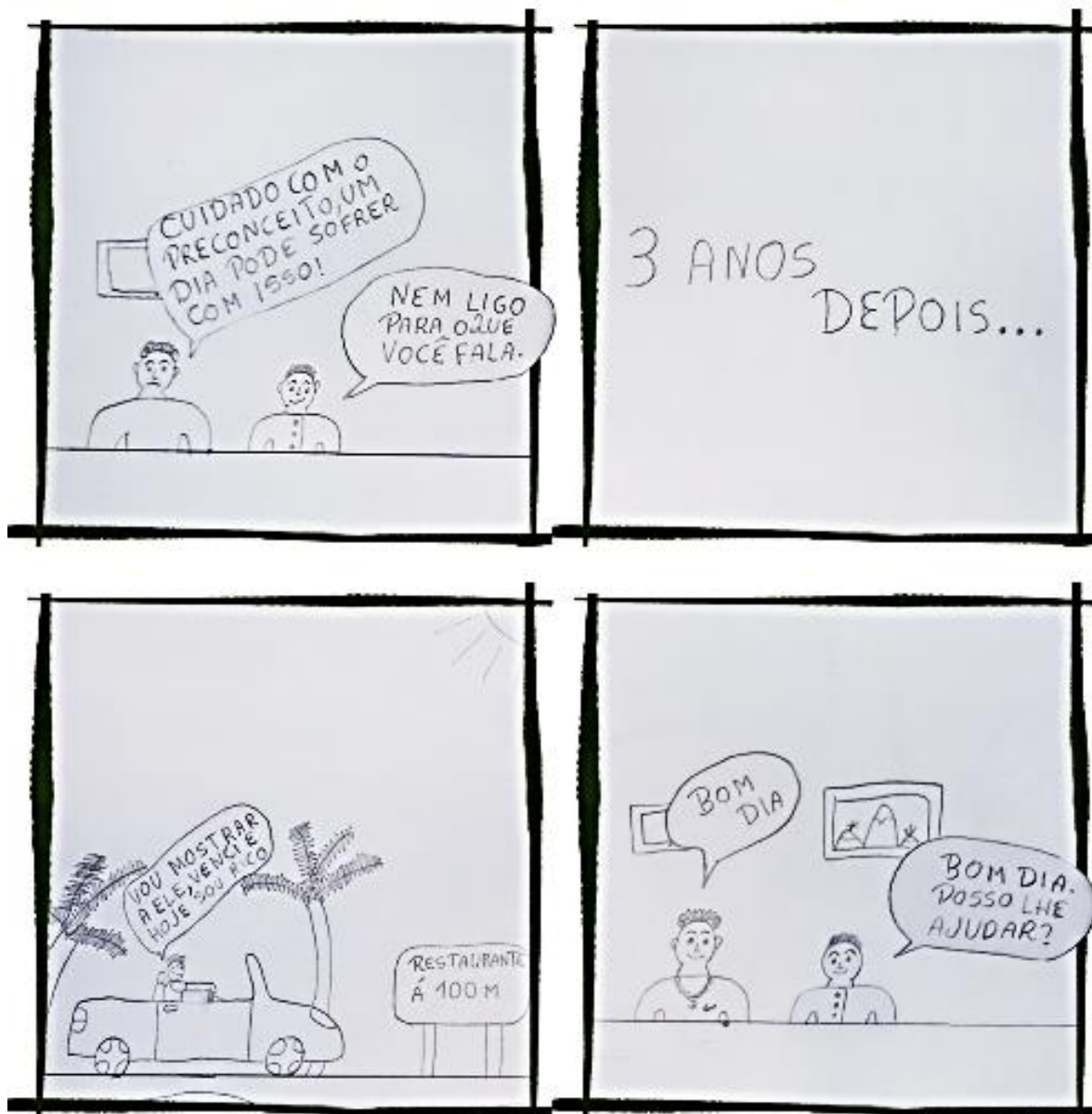
Balão 1: Só porque sou negro, não posso trabalhar?

Balão 2: Sim, aqui não.

Quarto quadrinho

Balão 1: Vou procurar em outro lugar, e um dia vou vencer e vou vim te mostrar!

Balão 2: Pode vir, sei que não vai vencer!



Transcrição:

Quinto quadrinho

Balão 1: Cuidado com o preconceito, um dia pode sofrer com isso!

Balão 2: Nem ligo para o que você fala.

Sexto quadrinho

Passagem temporal: 3 anos depois...

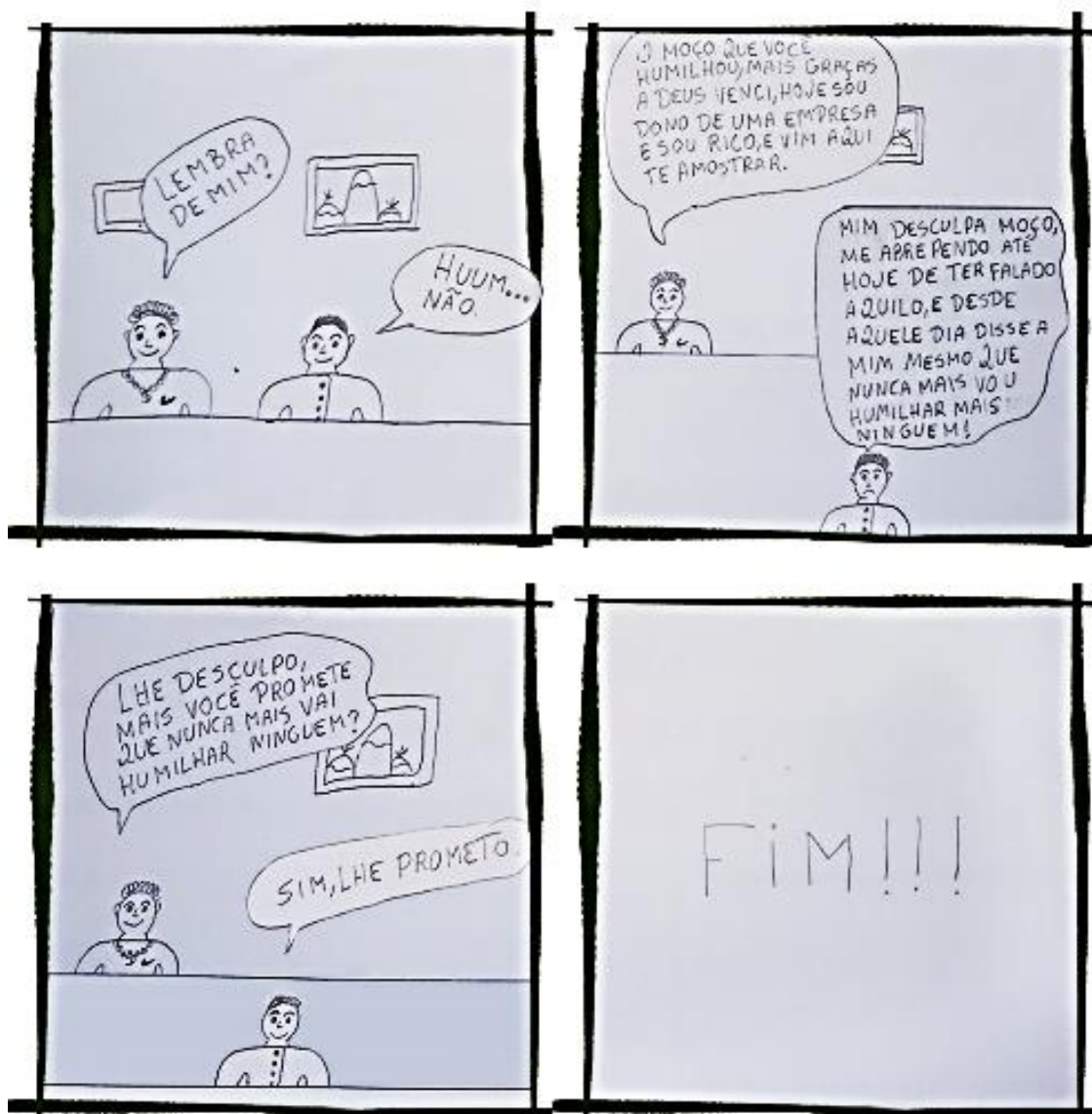
Sétimo quadrinho

Balão 1: Vou mostrar a ele, venci e hoje sou rico

Oitavo quadrinho

Balão 1: Bom dia

Balão 2: Bom dia. Posso lhe ajudar?



Transcrição:

Nono quadrinho

Balão 1: Lembra de mim?

Balão 2: Humm... Não

Décimo quadrinho

Balão 1: O moço que você humilhou, mais graças a Deus venci, hoje sou dono de uma empresa e sou rico, e vim aqui te amostrar.

Balão 2: Mim desculpa moço, me arrependo de ter falado aquilo, e desde aquele dia disse a mim mesmo que nunca mais vou humilhar mais ninguém!

Décimo primeiro quadrinho

Balão 1: lhe desculpo, mais você promete que nunca mais vai humilhar ninguém?

Balão 2: Sim, lhe prometo.

APÊNDICE N – QUADRINHOS 7



Transcrição:

Título: O menino que sofria bullying

Primeiro quadrinho

Balão 1: Oi, meu nome é José, hoje é meu primeiro dia de aula

Balão 2: Vamos, filho, estamos atrasados

Segundo quadrinho

Carro se deslocando

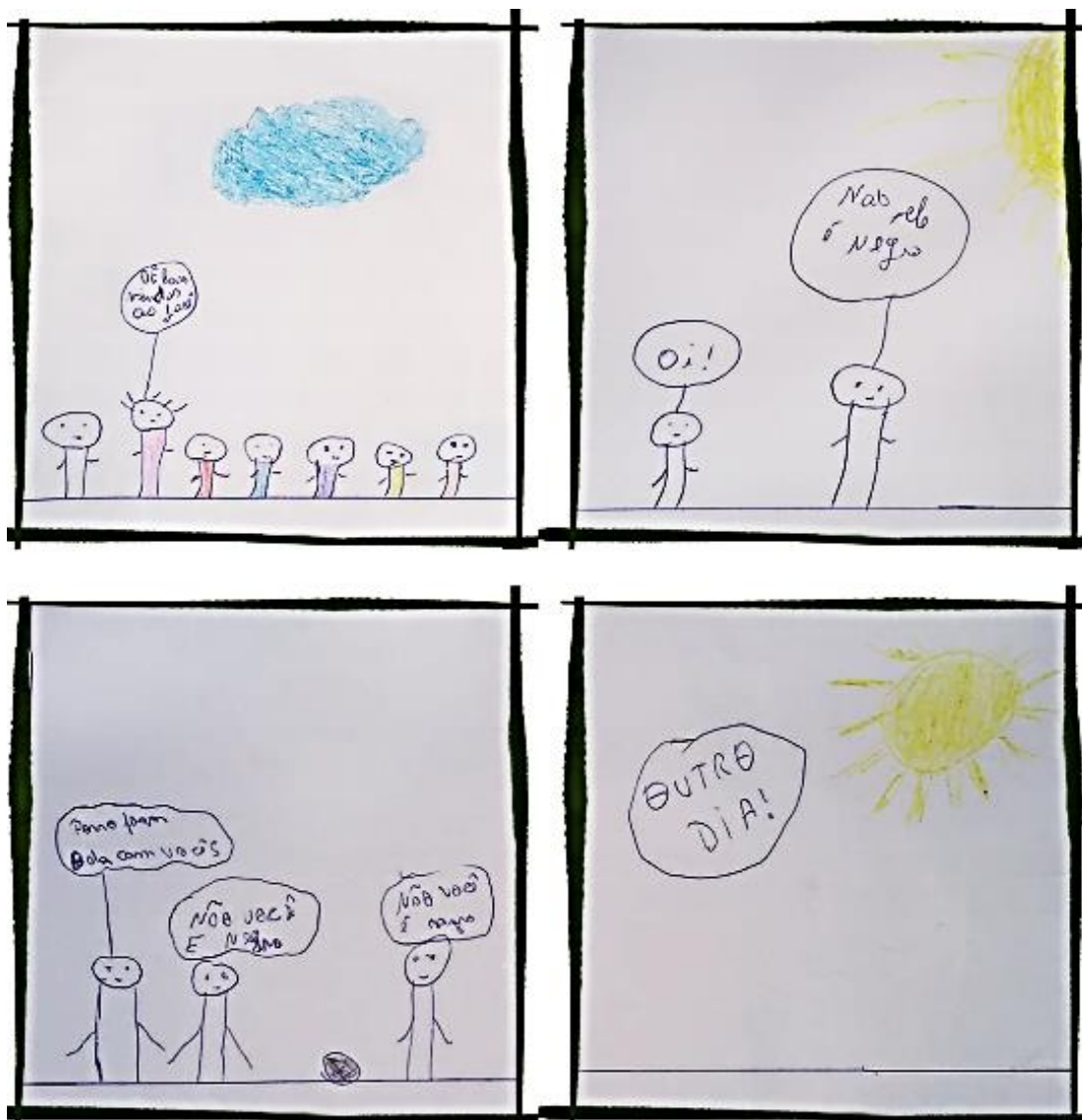
Terceiro quadrinho

Balão 1: Uau

Balão 2: Chegamos

Quarto quadrinho

Balão 1: Incrível



Transcrição:

Quinto quadrinho

Balão 1: Dê boas vindas ao José

Sexto quadrinho

Balão 1: Marlon, apresente a escola ao José

Balão 2: Oi!

Balão 3: Não, ele é negro

Sétimo quadrinho

Balão 1: Posso jogar bola com vocês

Balão 2: Não, você é negro

Balão 3: Não, você é negro

Oitavo quadrinho

Outro dia! (passagem temporal)



Transcrição:

Nono quadrinho

Balão 1: Acorda, filho

Balão 2: Estou pronto

Décimo quadrinho

Balão 1: O que é isso?

No cenário, são apresentadas as frases *#não ao racismo*; *#diga não ao racismo*

Balão 2: Bem vindo, José

Décimo primeiro quadrinho

Balão 1: Nossa!!!

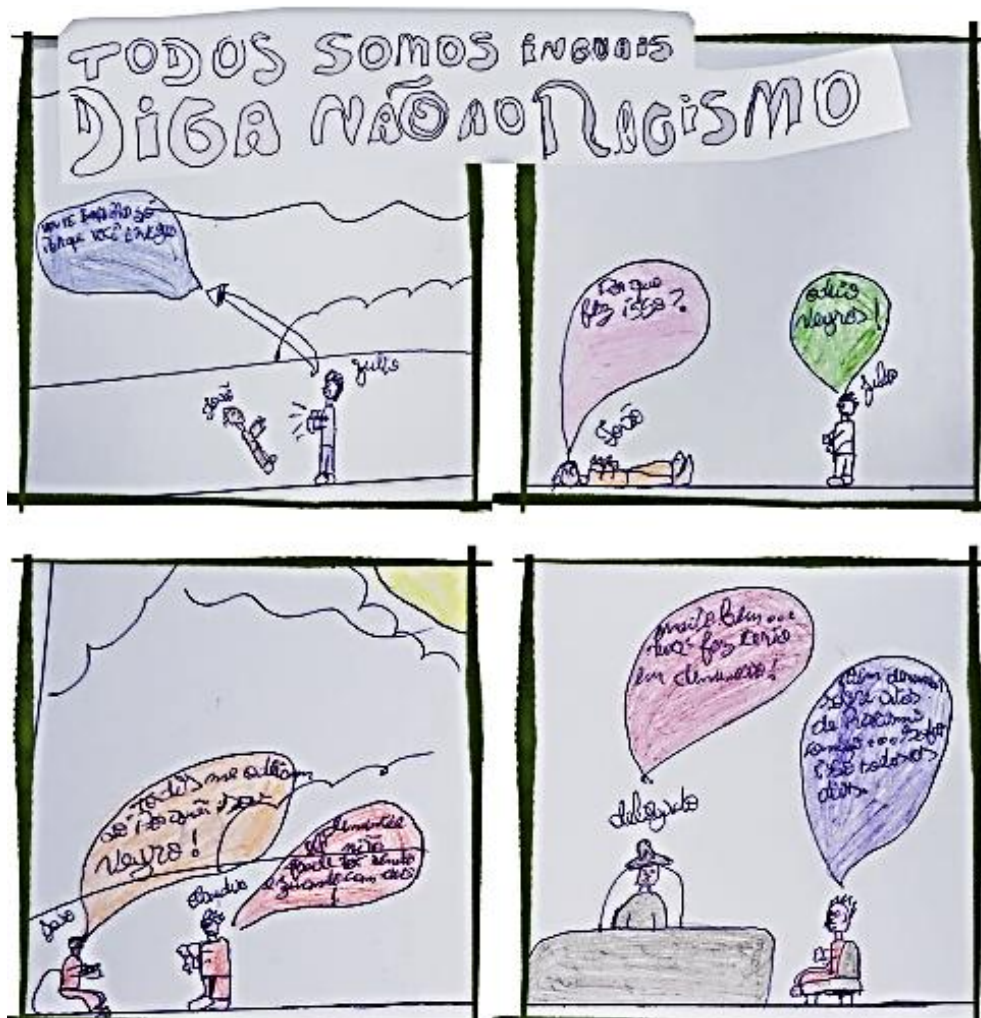
Balão 2: Somos todos igual a você(você).

Balão 3: *#diga não ao racismo*

Décimo segundo quadrinho

Fim!!! *#somos todos iguais*

APÊNDICE O – QUADRINHOS 8



Transcrição:

Título: Todos Somos Iniguais – Diga não ao Racismo

Primeiro quadrinho

João: Vou te empurrar só porque você é negro

Segundo quadrinho

João: Por que fez isso?

Júlio: odeio negros!

Terceiro quadrinho

João: Todos me odeiam só porque sou negro!

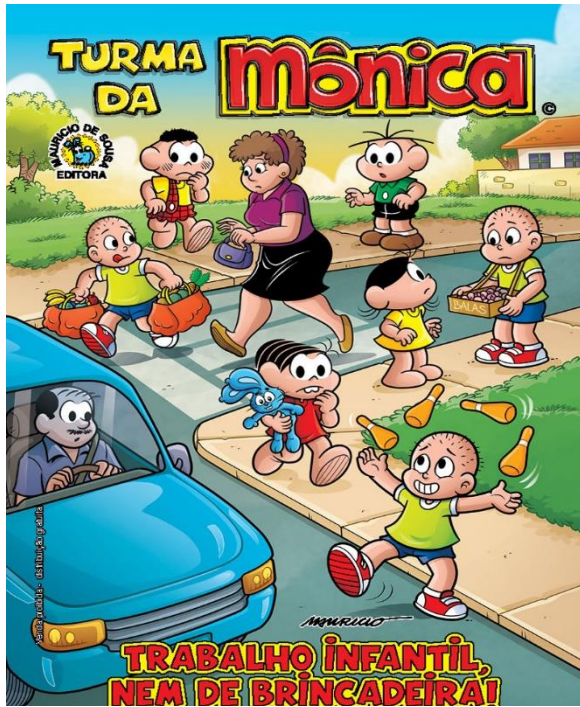
Cláudio: denuncie, ele não pode tá rindo e zuando com você

Quarto quadrinho

Delegado: Muito bem... Você fez certo vim denunciar!

João: Vim denunciar sobre atos de racismo comigo... Sofro isso todos os dias.

ANEXO 1 - HQ TURMA DA MONICA TRABALHO INFANTIL, NEM DE BRINCADEIRA - APLICAÇÃO 1

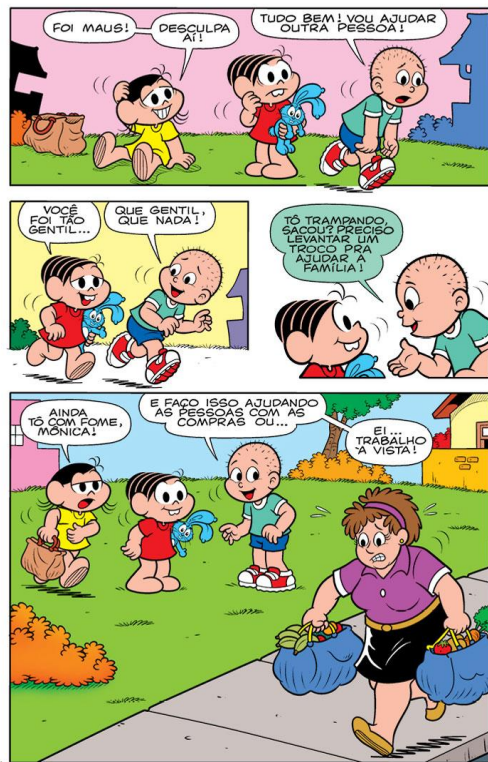
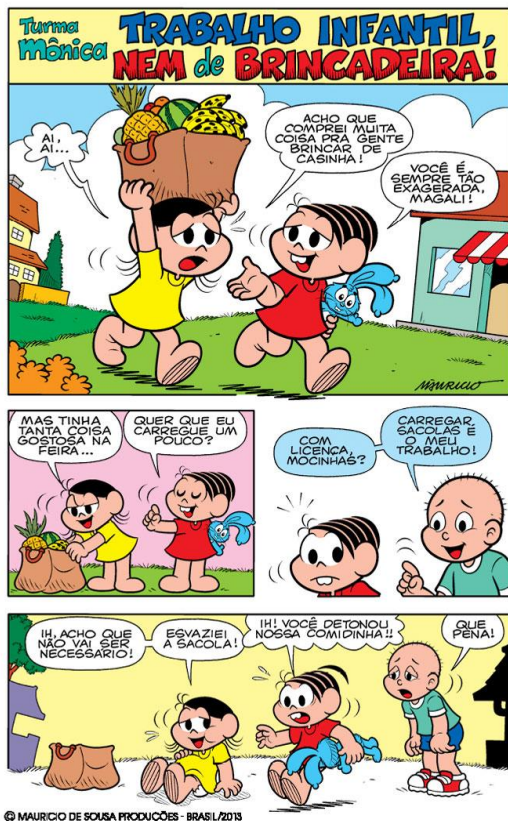


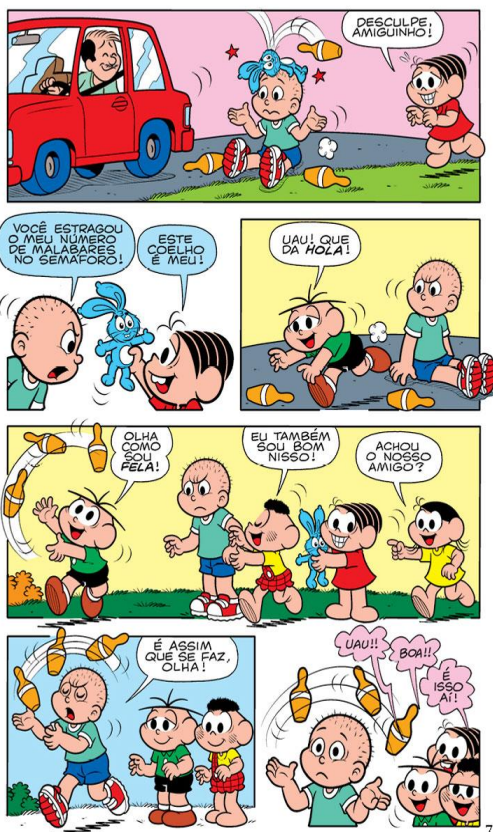
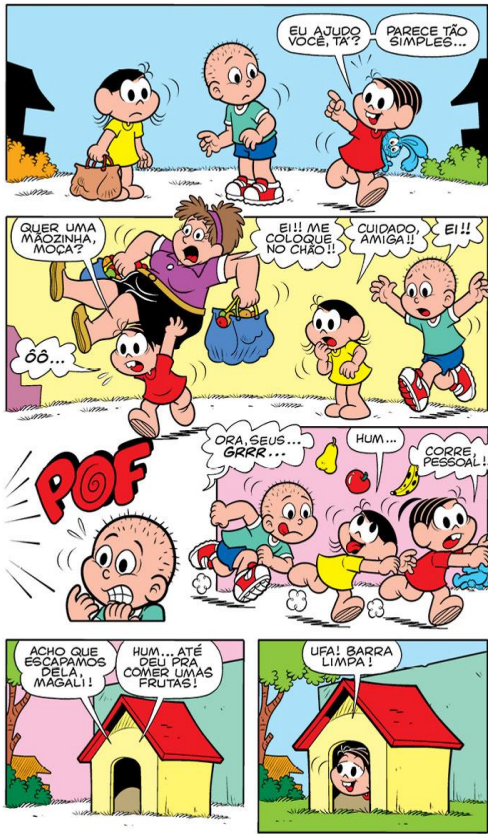
PASSATEMPO

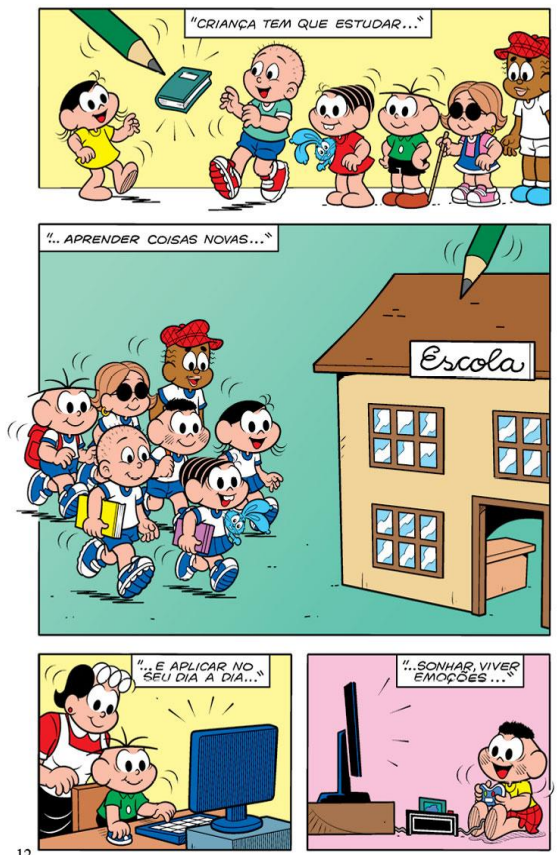
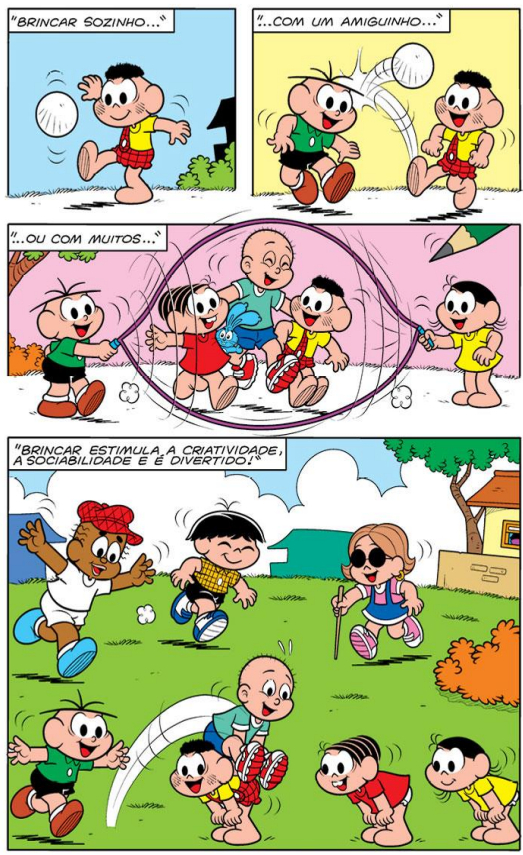
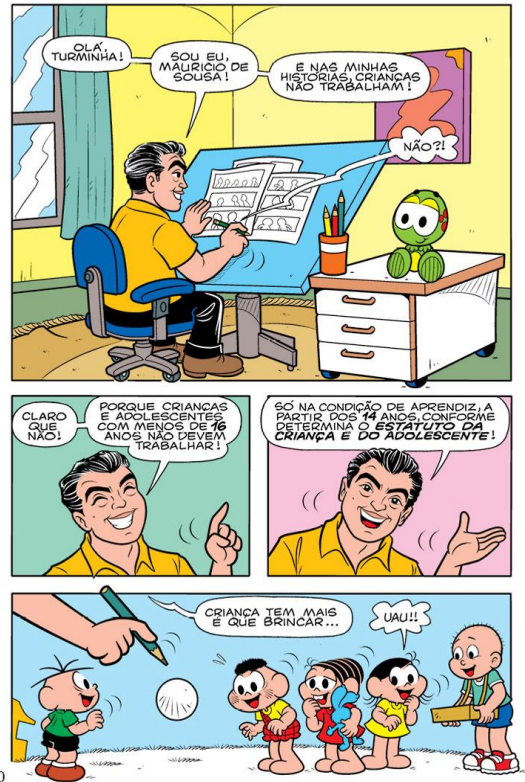
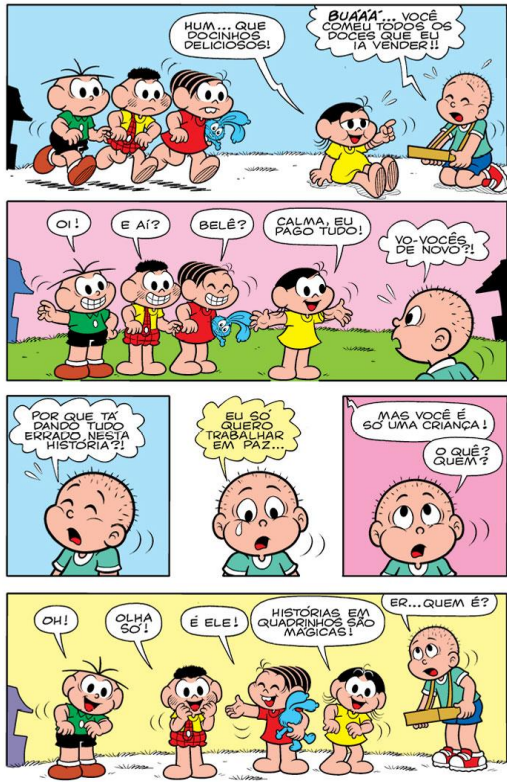
VAMOS LOCALIZAR NO DIAGRAMA ALGUMAS PALAVRAS DA NOSSA HISTORINHA?

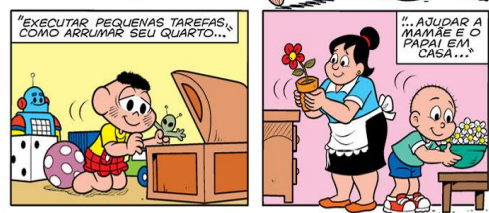
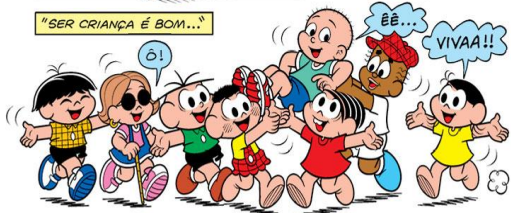
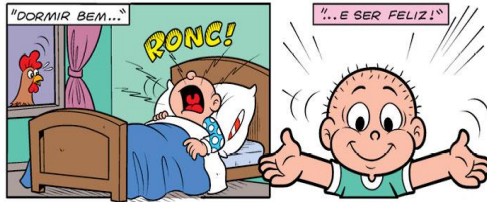
FAMÍLIA - ESTATUTO - CRIANÇAS - ADOLESCENTES
BRINCAR - AMIGUINHO - ESTUDAR - APRENDER

S	P	H	A	F	D	B	H	X	E	S	T	A	T	U	T	O	P	E	S	R	A	E
F	V	I	M	R	J	R	V	L	S	A	M	C	S	P	A	C	M	N	T	J	P	I
A	P	R	E	N	D	I	Z	R	T	N	E	R	D	A	M	I	G	U	I	N	H	O
M	L	T	Z	O	Q	N	P	L	U	M	T	I	R	J	F	P	N	L	M			
I	C	N	S	B	M	C	S	A	D	E	H	A										
L	A	H	R	I	P	A	W	C	A	J	O	N										
I	L	G	M	Q	J	R	O	M	R	H	R	C										
A	D	O	L	E	S	C	E	N	T	E	S	A										
Z	S	K	J	D	U	B	A	H	S	T	R	S										







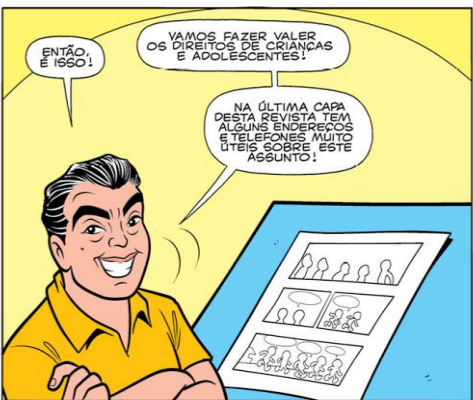


13

14



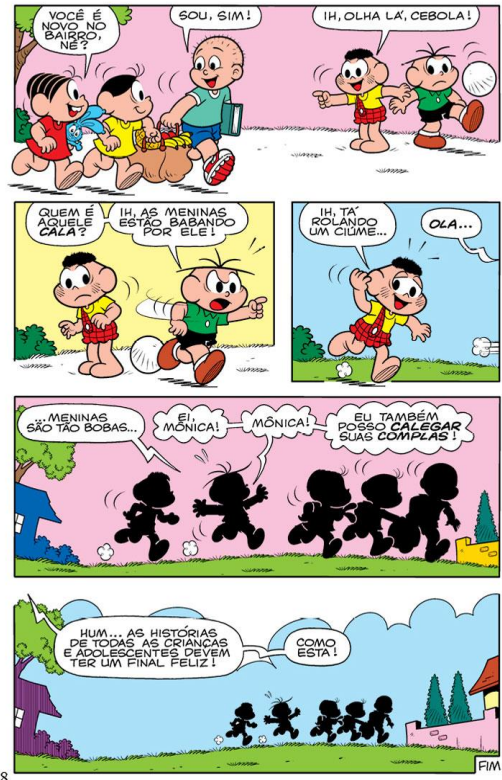
15



16



17



18

PASSATEMPO

SE VOCÊ SEGUIR O CAMINHO DO QUADRO 1 NO QUADRO 2, VERÁ UMA MENSAGEM!

1

2

E	L	C	R	I	Z	H	F	A	D	N	F	M	C	
T	M	P	A	J	P	A	N	C	M	Y	E	V	E	L
W	O	C	T	D	L	U	T	N	G	W	X	Q	B	S
E	R	M	E	B	R	A	K	C	E	M	I	L	A	E

QUE TAL TROCAR OS SÍMBOLOS PELAS LETRAS CORRESPONDENTES PARA FORMAR UMA FRASE?

■	A	■	S	■	M	■	H	■	E	■	T
□	O	■	R	■	D	■	Á	■	Ç	■	V
■	N	■	Ç	■	L	■	B	■	H		

QUAL É O URSINHO DIFERENTE DOS DEMAIS?

A B C D E F G H

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer método, eletrônico ou mecânico, sem autorização expressa dos Editores Mauricio de Sousa.

Revista criada e produzida nos Estudos Mauricio de Sousa - Departamento de Projetos Especiais.
Rua do Curtume, 745 - Bloco F - São Paulo - SP - Brasil - 05065-001
Tel.: (0xx11) 3613 5046 / 3613 5098 - Fax: (0xx11) 3613 5045 - www.monica.com.br

é da nossa conta!

sem trabalho infantil e pelo trabalho adolescente protegido

A Fundação Telefônica apresenta a campanha colaborativa É da nossa conta! Trabalho Infantil e Adolescente.

A ideia é incentivar a participação de todas as pessoas, divulgando e compartilhando em sua cadeia de redes sociais, enviando mensagens, e-mails, vídeos e outras mensagens concebidas sobre o tema na rede Promenino Fundação Telefônica.

Participe!
www.promenino.org.br

@promenino #estradobambini

Promenino Fundação Telefônica

UNICEF

TRABALHO INFANTIL NÃO É CADA DIA

Telefônica vivo

Retirado de: <http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos>, acesso em 10/11/2019.

ANEXO 2 - BIDU APLICAÇÃO 1



ANEXO 3 – HQ: Bidu – O castelo Mal-assombrado

