



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Carlos Eduardo Ferreira da Silva

**Formação do leitor na perspectiva do letramento crítico: o potencial das
tiras cômicas como estímulo à emancipação em sala de aula**

São Gonçalo

2018

Carlos Eduardo Ferreira da Silva

**Formação do leitor na perspectiva do letramento crítico: o potencial das tiras cômicas
como estímulo à emancipação em sala de aula**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S586 Silva, Carlos Eduardo Ferreira da.
Formação do leitor na perspectiva do letramento crítico: o potencial das
tiras cômicas como estímulo à emancipação em sala de aula / Carlos Eduardo
Ferreira da Silva. – 2018.
263f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Leitura – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. História em quadrinhos na
educação – Teses. I. Oliveira, Marcia Lisbôa Costa de. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 372.41

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carlos Eduardo Ferreira da Silva

**Formação do leitor na perspectiva do Letramento Crítico: o potencial das tiras cômicas
como estímulo à emancipação em sala de aula**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro

Aprovado em 27 de abril de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Victória Wilson
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
Universidade do Estadual de Mato Grosso do Sul

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

A elas que estão comigo em todos os momentos da vida, torcendo por mim, suportando-me, caminhando junto, e me amando: Selma, Helena e Luísa. Esta pesquisa é de vocês também.

Aos educandos da turma 901 que se engajaram nessa pesquisa e não se calaram.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela possibilidade de desconstruir e construir a minha história e de participar de tantas outras histórias durante a pesquisa.

À minha Selma, minha esposa, meu amor, que sofreu com minhas ausências, mas que fez o possível para oferecer escuta, diálogo, suporte, amparo, sorriso e incentivo.

Às minhas filhas, minhas preciosas, que, nasceram praticamente juntas com essa pesquisa, e, mesmo sem compreender ainda o que se passava, sempre ofereceram abraços, beijos e muito amor.

À minha família, pai, mãe e irmã, cunhados, sogro, sogra, primos, tios e tias pelas palavras de incentivo, por compreender as vezes que não pude estar presente.

À minha sogra, que esteve sempre disposta a cuidar das netas para que eu pudesse dedicar tempo a pesquisa, sempre dando força para que eu me mantivesse nessa caminhada.

Ao meu amigo Matheus, que conseguiu me ouvir, entender as minhas dificuldades, e, assim, compartilhamos angústias, medos, e pequenas conquistas. Nos piores momentos de sua vida, você nunca deixou de me perguntar como eu estava me sentindo, ajudando-me a seguir em frente.

Aos amigos, Edilson, Tedi, Diego, Stéphane, Bruna, Débora e tantos mais que suportaram as minhas ausências, que me incentivaram, que emprestaram ouvidos aos questionamentos, que persistiram em me amar.

Aos meus amigos do trabalho que incentivaram em todos os momentos, principalmente, Emildo que teve de me ouvir muitas vezes nos percursos semanais que realizamos até a escola.

Aos amigos de curso que fizeram das terças-feiras momentos agradáveis, felizes, e, principalmente, de resistência mesmo diante de tantos impedimentos. As dificuldades nos aproximaram e criaram laços que se estendem para além do curso.

Às amigas de orientação, Isabelle, Cristiane e Vanessa, que participaram do meu desespero, das minhas dificuldades e conquistas, tornando a jornada mais leve. Obrigado pelas contribuições!

À minha amiga Raquel Batista, que teve a coragem de fazer trabalhos comigo ao longo do curso. Obrigado pelas palavras de incentivo, por estar sempre disposta a ajudar e como ajudou. Nunca esquecerei disso!

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras da FFP (UERJ), pela luta, pela resistência em tempos sombrios, pela dedicação, pela compreensão, pelas aulas ricas e relevantes.

À minha querida Prof^a. Dr^a. Marcia Lisbôa, que se tornou não só uma referência acadêmica, mas, principalmente, de sensibilidade, de respeito, de exigência sem autoritarismo, de luta, de resistência. Obrigado por acreditar tanto, por viver na prática as teorias que ensina.

À querida Prof^a. Victória Wilson que, com sua exigência, seu conhecimento e sua sensibilidade, marcou o meu percurso no mestrado, tanto nas disciplinas como com a participação no exame de qualificação e na banca, contribuindo decisivamente para o meu aperfeiçoamento e tornando-se uma grande referência para mim.

À querida Prof^a. Adriana que, com seu desprendimento, com sua forma contagiante de ser, esteve presente no meu exame de qualificação e na banca. Suas contribuições foram extremamente relevantes para esta pesquisa.

À turma 901, eterna 901, que tornou essa pesquisa possível ao se envolverem, rindo, discutindo, aprendendo. Vocês estarão sempre na minha vida. Obrigado por participarem tão ativamente da pesquisa, vocês me surpreenderam, me emocionaram, me atordoaram, me fizeram muito feliz.

RESUMO

SILVA, Carlos Eduardo Ferreira da. **Formação do leitor na perspectiva do Letramento Crítico:** o potencial das tiras cômicas como estímulo à emancipação em sala de aula. 2018. 263f Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Esta pesquisa, a partir de uma perspectiva crítica, propõe uma discussão sobre o potencial das tiras cômicas no contexto escolar. Baseados no conceito de letramento como prática social (STREET, 2014) e utilizando como metodologia a pesquisa-ação socialmente crítica (TRIPP, 1990, ZEICHNER, 2009), desenvolvemos reflexões sobre os modos de vida contemporâneos, marcados pela diversidade local, pela conectividade global, e também pela desigualdade social. Discutimos uma abordagem pedagógica culturalmente sensível em oposição a uma concepção de educação que tem servido à manutenção da exclusão, buscando uma experiência escolar mais democrática, ética e crítica, que proporcione melhores oportunidades para cada estudante, visando à justiça social (ARROYO, 2014; COPE; KALANTZIS, 2000; DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008; FREIRE, 1996; SIBILIA, 2012). Assim, orientados pelos pressupostos dos Estudos Contemporâneos do Letramento, com foco nos Multiletramentos e no Letramento Crítico (COPE, KALANTZIS, 2000, 2012; ROJO, 2012), refletimos sobre o contexto escolar, sobre as práticas pedagógicas, sobre os letramentos e sobre os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). Investigamos as características estruturais, temáticas e estilísticas das tiras cômicas (MCCLOUD, 2005; RAMOS, 2007, 2017, SILVA, 2007), para construirmos uma proposta de ensino de língua portuguesa em que a prática pedagógica fosse repensada, num processo de autoformação do professor e assim, textos desse gênero pudessem colaborar no processo de formação dos estudantes, visando ao desenvolvimento da percepção crítica, de modo que pudessem transitar entre os diversos textos (multimodais) e discursos, percebendo quais vozes e interesses são atendidos e quais são silenciados.

Palavras-chave: Letramentos críticos. Emancipação. Tiras cômicas. Proposta pedagógica.

ABSTRACT

SILVA, Carlos Eduardo Ferreira da. **The formation of the reader in the perspective of Critical Literacy**: the potential of the comic strips as a stimulating emancipation in the classroom. 2018. 263f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

This research, from a critical perspective, proposes a discussion about the potential of comic strips in school context. Based on the concept of literacy as a social practice (STREET, 2014) and using the socially critical action research methodology (TRIPP, 1990, ZEICHNER, 2009), we developed reflections about contemporary ways of life characterized by local diversity, global connectivity and social inequality. We also discussed a culturally sensitive pedagogical approach in opposition to a concept of education that has served to the maintenance of exclusion, searching for a more democratic, ethical and critical scholastic experience that offers better opportunities for each student, aiming at social justice (ARROYO, 2014; COPE, KALANTZIS, 2000; DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008; FREIRE, 1996; SIBILIA, 2012). Thus, guided by assumptions of the Contemporary Studies of Literacy and focusing the multiliteracies and the critical literacy (COPE, KALANTZIS, 2000, 2012; ROJO, 2012), we reflected about the scholastic context, the pedagogical practice, literacy and discursive genres (BAKHTIN, 2003). We also investigated the structural, thematic and stylistic characteristics of the comic strips in order to formulate a proposal of portuguese language teaching in which texts of this genre could contribute to the process of readers development, in such a way that students could go through different texts (multimodals) and discourses, realizing wich voices and interests are served and which ones are silenced.

Keywords: Critical literacy. Emancipation. Comic strips. Pedagogical proposal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 –	Nova aprendizagem	43
Tabela 2 –	Tabela 6.1 – Valores pedagógicos constantes	46
Figura 1 –	Fotografia da Tumba de “Menna”, antigo escrito egípcio	64
Figura 2 –	Fotografia da Catedral de Iorque, Inglaterra	64
Figura 3 –	Cena 2 de “ O progresso de uma prostituta” (1731), de William Hogouth	65
Figura 4 –	<i>Los Amours de Monsieur Vieux-Bois</i> (1827)	65
Figura 5 –	Tira de <i>Yellow Kid</i>	66
Figura 6 –	Tira cômica <i>Pernuts</i> (Charles Schulz)	68
Figura 7 –	Tira cômica <i>Mafalda</i> (Quino)	68
Figura 8 –	Símbolos religiosos	74
Figura 9 –	Ícones verbais	75
Figura 10 –	Imagens que se assemelham aos temas	75
Figura 11 –	Tira cômica <i>Clovis</i>	79
Figura 12 –	Fragmento da página 29 do livro “Desvendando os quadrinhos”	80
Figura 13 –	Fragmento da página 33 do livro “Desvendando os quadrinhos”	81
Figura 14 –	Exemplo de estereótipos em “Narrativas Gráficas” Will Eisner	83
Figura 15 –	Fragmento da página 25 do livro “Desvendando os quadrinhos”	90
Figura 16 –	Diagrama: <i>Action Research Spiral</i>	105
Gráfico 1 –	Dados populacional de Rio das Ostras de 1996 a 2005	113
Tabela 3 –	Sondagem de preferência entre os quadrinhos	138
Tabela 4 –	Suporte original das tiras do LDP do 9º ano (CEREJA, 2015a)	145
Tabela 5 –	Quadrinistas utilizados no LDP do 9º ano (CEREJA, 2015a)	145

Figura 17 –	Tira “Hagar” (Dik Browne)	152
Figura 18 –	Tira “Hagar” (Dik Browne)	153
Figura 19 –	Reprodução de <i>homepage</i> Desconstruindo preconceitos	157
Figura 20 –	Tira “A mulher segundo as propagandas” (Pedro Leite)	158
Figura 21 –	Tira “Mutum” (Moisés Gonçalves)	161
Figura 22 –	Tira “Uma dica do <i>The Flash</i> ” (Dr. Pepper)	170
Figura 23 –	Tira “Isaías prestativo” (Dr. Pepper)	170
Figura 24 –	Fotografia: Momento 01	171
Figura 25 –	Fotografia: Momento 01	171
Figura 26 –	Tira “Monalisa de Pijamas” (Raquel Gompy)	172
Figura 27 –	Fotografia com as respostas dos estudantes	174
Figura 28 –	Fotografia com as respostas dos estudantes	175
Figura 29 –	Fotografia com as respostas dos estudantes	175
Figura 30 –	Tira “Continue Vivo” (Raquel Segal)	181
Figura 31 –	Tira “Rafael o pensador 2” (Rafael Marçal)	182
Figura 32 –	Tira “Papel higiênico preto”(Dr. Pepper)	188
Figura 33 –	Tira “Nada Contra” (Pedro Leite)	188
Figura 34 –	Tira “Grávida de quadrigêmeos” (Dr. Pepper)	194
Figura 35 –	Tira Mafalda (Quino)	194
Figura 36 –	Tira (André Dahmer)	197
Figura 37 –	Tira Calvin e Haroldo (Bill Watterson)	197
Figura 38 –	Reprodução da atividade do grupo dos estudantes 11, 14, 23, 24, 25, 35	198
Figura 39 –	Reprodução da atividade do grupo dos estudantes 3, 12, 15, 17, 21 ..	198
Figura 40 –	Reprodução da atividade do grupo dos estudantes 1, 2, 27, 28, 29,	

30, 31,32	199
Figura 41 – Reprodução da atividade do grupo dos estudantes 9, 10, 33, 34	199
Figura 42 – Reprodução da atividade do grupo dos estudantes 4, 6, 23, 15, 22, 26	200
Figura 43 – Reprodução da atividade do grupo dos estudantes 4, 6 23, 15, 22, 26	200
Figura 44 – Fotografia do momento de discussão em grupo	201
Figura 45 – Tira “Os malvados” (André Dahmer)	206
Figura 46 – Tira “Sobre <i>bullying</i> do bem” (Sandro Sanfelice)	209
Figura 47 – Tira “Liu Kang vs Smoke” (Lucas Moreira)	210
Figura 48 – Smoke, personagem do game Mortal Kombat	210
Figura 49 – Tira “Quadrinhos dos anos 10” (André Dahmer)	212
Figura 50 – Tira reelaborada pelo professor para atividade	212
Figura 51 – Tira Calvin e Haroldo (Bill Watterson)	213
Figura 52 – Tira reelaborada pelo professor para atividade	214
Figura 53 – Fragmento da página 31 do livro “Desvendando os quadrinhos”	215
Figura 54 – Fragmento da página 25 do livro “Desvendando os quadrinhos”	215
Figura 55 – Tira “Isaías prestativo” (Dr.Pepper)	216
Figura 56 – Tira “Uma dica do <i>The Flash</i> ” (Dr. Pepper)	217
Figura 57 – Tira “Armandinho” (Alexandre Beck)	217
Figura 58 – Tira “Amnésia” (Dr. Pepper)	218
Figura 59 – Fragmento da página 25 do livro “Narrativas gráficas”	218
Figura 60 – Tira “Bandido” (Dr. Pepper)	220
Figura 61 – Tira “Sobre armas de fogo” (Pedro Leite)	220
Figura 62 – Produção dos estudantes 3, 12, 15 e 21	221
Figura 63 – Produção dos estudantes 11, 14, 23, 24, 25 e 35	221

Figura 64 –	Produção dos estudantes 11, 14, 23, 24, 25 e 35	221
Figura 65 –	Produção dos estudantes 1, 2, 7, 27, 28, 29, 30, 31 e 32	222
Figura 66 –	Produção dos estudantes 1, 2, 7, 27, 28, 29, 30, 31 e 32	222
Figura 67 –	Produção dos estudantes 4, 6, 8, 13, 15, 22 e 26	223
Figura 68 –	Produção dos estudantes 4, 6, 8, 13, 15, 22 e 26	224
Figura 69 –	Tira “Armandinho” (Alexandre Beck)	225
Figura 70 –	Resposta da estudante 16	227
Figura 71 –	Resposta do estudante 29	227
Figura 72 –	Resposta do estudante 10	228
Figura 73 –	Resposta da estudante 12	228
Figura 74 –	Resposta do estudante 14	228
Figura 75 –	Resposta da estudante 3	229
Figura 76 –	Resposta do estudante 6	230
Figura 77 –	Resposta da estudante 12	230
Figura 78 –	Resposta do estudante 10	230
Figura 79 –	Resposta do estudante 22	230
Figura 80 –	Resposta da estudante 31	231
Figura 81 –	Resposta do estudante 7	231
Figura 82 –	Resposta da estudante 34	231
Figura 83 –	Resposta do estudante 30	231
Figura 84 –	Resposta da estudante 16	231
Figura 85 –	Resposta da estudante 24	232
Figura 86 –	Resposta do estudante 29	232
Figura 87 –	Resposta da estudante 19	232

Figura 88 – Resposta da estudante 8	233
Figura 89 – Resposta do estudante 5	233
Figura 90 – Resposta da estudante 21	233
Figura 91 – Resposta do estudante 4	233
Figura 92 – Resposta da estudante 15	234
Figura 93 – Resposta da estudante 13	234
Figura 94 – Resposta da estudante 17	234
Figura 95 – Resposta da estudante 23	234
Figura 96 – Resposta do estudante 18	235
Figura 97 – Resposta do estudante 1	236
Figura 98 – Fotografia ao final da última aula do projeto	237
Figura 99 – Fotografia dos estudantes dançando na Mostra Cultural	238



SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LETRAMENTOS	23
1.1	Concepções pedagógicas: reconhecimento de diálogos e confrontos	24
1.2	Letramento ou Letramentos: da tradição à ruptura	30
1.3	Multiletramentos e Letramento Crítico: abordagem sócio-histórica	40
2	GÊNEROS DO DISCURSO E AS TIRAS CÔMICAS	48
2.1	A perspectiva bakhtiniana	50
2.1.1	<u>Os elementos dos gêneros: conteúdo temático, estilo, construção composicional.....</u>	54
2.2	Gêneros do discurso, tipologia, gênero textual, e o papel da escola	56
2.3	Gêneros do discurso: quadrinhos e as tiras cômicas	61
2.3.1	<u>Histórias em quadrinhos: origem, afirmação e diversificação</u>	63
2.3.2	<u>A linguagem dos quadrinhos</u>	70
2.3.2.1	O icônico e o verbal nos quadrinhos	72
2.3.2.2	Quadrinhos ou vinhetas: a cena narrativa	77
2.3.2.3	Representações dos personagens: a ação narrativa	79
2.3.2.4	O tempo na linguagem dos quadrinhos	86
2.3.2.5	O espaço na linguagem dos quadrinhos	87
2.3.2.6	O papel da cor na linguagem dos quadrinhos	89
2.3.2.7	A fala e o pensamento nos quadrinhos	90
2.4	Limites e fronteiras das tiras cômicas	93
2.5	As particularidades das tiras cômicas	97

3	MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	102
3.1	Procedimentos de pesquisa	103
3.2	O contexto da pesquisa	112
3.2.1	<u>O campo de pesquisa</u>	112
3.2.2	<u>Perfil da rede municipal de educação de Rio das Ostras</u>	114
3.2.3	<u>Histórico da unidade de ensino</u>	118
3.2.4	<u>Perfil da comunidade escolar</u>	120
3.2.5	<u>Os sujeitos da pesquisa</u>	124
3.2.6	<u>O professor-pesquisador</u>	129
3.3	As tiras cômicas e os letramentos na escola: as práticas e o papel do livro didático	135
3.3.1	<u>As tiras no currículo, na escola, nos livros didáticos</u>	138
3.4	Proposta pedagógica	148
3.4.1	<u>Primeiras questões: reorientação do papel do professor</u>	150
3.4.2	<u>Construção da proposta pedagógica</u>	151
3.4.3	<u>Atividades de mediação</u>	159
3.4.3.1	Momento 01: leitura inicial	160
3.4.3.2	Momento 02: aspectos comunicativos	163
3.4.3.3	Momento 03: aspectos textuais, semânticos e gramaticais	164
3.4.3.4	Momento 04: aspectos multimodais	165
3.4.3.5	Momento 05: avaliação formativa	167
4	CENAS DE SALA DE AULA	168
4.1	Momento 01: compartilhando a proposta	168
4.2	Momento 02: aspectos comunicativos	179
4.2.1	<u>Temática do suicídio: diferentes abordagens</u>	181

4.2.2	<u>Temática dos preconceitos: diferentes abordagens</u>	188
4.2.3	<u>Temática dos gêneros: diferentes abordagens</u>	193
4.3	Momento 03: aspectos textuais, semânticos e gramaticais	198
4.4	Momento 04: aspectos multimodais	212
4.5	Momento 05: avaliação formativa	225
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
	REFERÊNCIAS	244
	APÊNDICE A – Questionário socioeconômico	253
	APÊNDICE B – Questionário Final da Pesquisa	256
	ANEXO A – Trecho do RECRO de Língua Portuguesa – 1º Bimestre	258
	ANEXO B – Marca lança papel higiênico preto com slogan de movimento negro e gera revolta	262
		199

INTRODUÇÃO

As últimas quatro décadas podem ser descritas como um período marcado por grandes mudanças econômicas, sociais e culturais potencializadas pelos avanços tecnológicos, sobretudo na área das comunicações e da informação. Todas essas transformações deram origem a novos modos de ser, de pensar, de ler, de interagir, de aprender, de agir no mundo. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens, consequentemente, implicam novas demandas nas esferas do trabalho, da vida pública e, também, da vida privada. Porém, nesse cenário contemporâneo, a crença de que o progresso material traria equidade social fracassou e, dessa forma, os avanços e conquistas científicas não foram democraticamente compartilhados, pelo contrário, tem-se ampliado a desigualdade com a manutenção de relações injustas de poder e a exclusão social de boa parte da população.

Um dos fatores que podem contribuir para a superação dessa desigualdade é a educação. Porém, no Brasil, a educação básica é marcada pela relação direta entre fracasso escolar e exclusão social (ROJO, 2009), evidenciando a disparidade de condições entre as classes dominantes e os coletivos populares. Isso porque, apesar de se ter ampliado o acesso da população à educação básica, os insucessos escolares permanecem, considerando-se os resultados insatisfatórios nas diferentes avaliações, como ENEM, PISA, Prova Brasil, entre outros (ainda que suas metodologias sejam discutíveis), e as dificuldades que muitos adultos escolarizados enfrentam para se situarem nos modos de vida contemporâneos de diversidade local e conectividade global.

Apesar de se observarem progressos substanciais nos métodos de ensino, os problemas educacionais expostos acima apontam para a prevalência ainda de um ensino de língua portuguesa baseado na metalinguagem e na extração de significados, como se fossem interpretações desvinculadas de um contexto. Os educandos, dentro dessa perspectiva, aprendem, geralmente, a buscar a resposta certa, de acordo com a expectativa do professor, não sendo desafiados a construir significados críticos, procurando analisar a diversidade de discursos e vozes e as relações de poder presentes nos textos. Diante disso, dentro da realidade escolar em que atuo, os educandos, geralmente, se ajustam ao discurso pedagógico e se posicionam de forma passiva diante dos textos, com interpretações que, geralmente, tendem à reprodução do discurso dominante, pautado na homogeneidade. São poucos os casos de estudantes que resistem e questionam. Lamentavelmente, o discurso que prevalece na escola é excludente, promovendo o silenciamento (FERRAREZI JR, 2014) dos educandos,

não permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico e da percepção de si mesmos como sujeito implicado historicamente nas questões sociais. Por isso, considero que os desafios que enfrentei ao desenvolver essa pesquisa foram, por um lado, criticar a minha prática e perceber que muitas vezes contribuí para a manutenção desse tipo de educação e, por outro, constatar que é possível buscar mudanças, e, desse modo, ressignificar o meu papel docente como agente que interfere no mundo e renovar as minhas esperanças para atuar de modo progressista (FREIRE, 1996).

Outra questão a ser considerada são as novas configurações sócio-econômicas que têm alterado significativamente o modo como a sociedade lida com a leitura e a escrita. As maneiras de se fazer sentido estão se tornando cada vez mais multimodais e o texto passou a ser compreendido como multissemiótico. Vivemos um tempo de hiperinformação (ROJO, 2015, p. 122), de transbordamento de dados e conteúdos na *web*, de muitas vozes, muitos discursos, numa celeridade que nos impele à busca pelo novo o tempo todo, podendo traduzir-se em leituras mais rápidas, e no compartilhamento de diversos textos diariamente sem muitos critérios. Não obstante a isso, ideologias e valores não deixam de estar incutidos nesses textos, e, apesar das possibilidades de afirmação das vozes silenciadas pelas grandes mídias, muitos desses textos reforçam discursos hegemônicos e homogeneizantes, preconceitos étnicos, de gênero, de classe, conservadorismo, e até mesmo a violência.

Notadamente, o ensino que se propõe culturalmente sensível precisa dar conta da formação de leitores que consigam negociar os sentidos e versões da “verdade” dos textos, entendendo que neles não existe neutralidade (JANKS, 2016). Num país em que a desigualdade social ainda alcança índices alarmantes, e, de modo geral, a educação tem servido à manutenção da exclusão, tornam-se mais do que urgentes propostas educacionais que promovam uma experiência escolar mais democrática, ética e crítica, visando à justiça social, de modo que os educandos possam transitar entre os diversos textos e discursos, percebendo quais interesses estão sendo atendidos e quais estão sendo silenciados.

Nessa perspectiva, surgiu a questão para o desenvolvimento desta pesquisa. Como professor de língua portuguesa, ao trabalhar com as tiras dos livros didáticos e nas avaliações, com a turma 801¹ do CIEP Municipalizado Mestre Marçal, em Rio das Ostras/RJ, ouvia queixas dos educandos em relação à compreensão. Diziam não entender qual era a temática desenvolvida, não achavam “graça”, e ofereciam resistência, assumindo uma postura apática e

1 A pesquisa se iniciou com essa turma 801, no ano de 2016, quando esses estudantes cursavam o 8º ano do ensino fundamental. No ano de 2017, permaneci como professor da turma, porém ocorreu a entrada de novos educandos e a saída de alguns. Mesmo assim, boa parte dos educandos permaneceu, formando, então, a turma 901 e cursando o 9º ano do ensino fundamental.

desinteressada quando eu tentava discutir criticamente os textos, apontando as questões ideológicas. Paradoxalmente, esses mesmos educandos compartilhavam através da rede social virtual *facebook* e pelo aplicativo multiplataforma de mensagens *whatsapp*, diversas tiras cômicas, algumas delas ofensivas, além de, em alguns momentos, procurarem as tiras dos livros didáticos para lerem. Tal situação causava-me estranheza, pois eu valorizava o uso das tiras cômicas em sala de aula, devido ao seu caráter humorístico, acreditando que elas poderiam tornar as aulas mais interessantes e estimular os educandos a desenvolver a sua criticidade, porém eu não alcançava os objetivos pretendidos, pelo contrário, eram frequentes perguntas como: “Por que você veio?”, “Que horas termina essa aula?”, “Vamos fazer algo lá no pátio! Está chato aqui!”.

Somava-se a esses aspectos a minha preocupação quanto ao modo como esses estudantes se relacionavam tanto em sala como nas redes sociais. A turma era bastante heterogênea, formada por estudantes oriundos de diversas partes do país (sobre essa questão tratarei mais detalhadamente na subseção “Sujeitos da pesquisa”), e havia desrespeito às diferenças sociais, físicas, linguísticas, regionais, políticas; além de atitudes machistas; sexismo; homofobia; preconceito racial e religioso. Tudo isso gerava provocações, agressividade e divisão dentro da turma por grupos de afinidade. É importante destacar que a massificação dos gêneros discursivos tiras e *memes* através das redes sociais e a utilização deles pelos educandos redobrava os comportamentos ofensivos que aconteciam em sala de aula com repercussões ainda maiores.

A entrada no programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) proporcionou a realização de importantes leituras que ressignificaram as inquietações apresentadas, sobretudo às que remetiam aos letramentos nas suas perspectivas atuais de estudo. Assim, nessa pesquisa, posicionei-me como um professor de língua portuguesa em busca de uma atuação em prol da justiça social, investigando as práticas sociais de leitura e escrita dos educandos acima citados e das dificuldades que enfrento ao negociar os sentidos de tiras cômicas, ao buscar analisar criticamente a diversidade de discursos e vozes e as relações de poder neles presentes.

Cabe ressaltar que as tiras figuram como um dos gêneros discursivos mais utilizados nos livros didáticos. Conforme Silva (2009, p. 14), elas desempenham diversos papéis como: ilustração e atividade recreativa, sem ligação com outras atividades propostas; texto introdutório ao tema a ser abordado em algum dos capítulos; fonte de frases a serem analisadas em seus aspectos gramaticais; exemplo para uso adequado ou inadequado da norma culta; leitura dos aspectos icônicos presentes; suporte para atividades relacionadas aos

discursos direto e indireto; indicação de tema para produção de redação; identificação de figuras de linguagem; reconhecimento de aspectos ligados aos fatores contextuais como pressupostos e implícitos nos textos; análise de caráter linguístico-discursivo dos enunciados; reconhecimento dos efeitos de sentido mobilizados para provocar o humor. Observa-se, assim, uma gama de usos e possibilidades que se misturam nos livros didáticos sem que, muitas vezes, os professores se deem conta das diversas abordagens teóricas relacionadas. Certamente, nenhuma perspectiva teórica isolada consegue dar conta de todos os aspectos relacionados às tiras cômicas, mas podemos destacar o grande potencial que elas possuem no processo de formação do leitor. Diante disso, optei pela perspectiva bakhtiniana para realizar a análise do gênero discursivo tira cômica (BAKHTIN, 2003), vinculando-a ao hipergênero quadrinhos (MAINGUENEAU, 2004).

Foi a partir dessas questões apresentadas que esta pesquisa foi se delineando e se construindo. Baseado na perspectiva do letramento como uma prática social (STREET, 2014), investigo o problema relatado, desenvolvendo uma proposta pedagógica multimodal e heterogênea, colaborando com os estudos do letramento, por entender que quando a proximidade da diversidade cultural e linguística é um dos fatores-chave do nosso tempo, a própria natureza da aprendizagem das línguas muda (COPE; KALANTZIS, 2000b, p. 6). Assim, proponho uma abordagem pedagógica crítica das tiras que colabore no processo de compreensão dos educandos quanto às diferenças, visando ao desenvolvimento da alteridade, do protagonismo, da agentividade, do engajamento, num ambiente em que as suas vozes sejam ouvidas.

Dessa forma, no desenvolvimento desta pesquisa, adotei a abordagem dos Estudos Contemporâneos do Letramento, com foco nos multiletramentos e no letramento crítico (COPE; KALANTZIS, 2000, 2012). Tal escolha se justifica por se configurar como um caminho para o aprimoramento docente e a construção de uma proposta pedagógica situada, que tome como ponto de partida a realidade dos educandos, marcada por problemas sociais como pobreza, violência, uso de drogas, moradia inadequada. As atividades de linguagem propostas tiveram como intuito proporcionar aos educandos a possibilidade de desenvolverem o pensamento crítico, realizarem leituras mais precisas e adequadas do mundo, desenvolverem a agência, ou seja, tornarem-se questionadores ativos da realidade social a sua volta, num processo de reflexão, transformação e ação. Assim, surgiram as seguintes questões a serem pesquisadas:

- I. Quais são as práticas de letramento desenvolvidas pelos estudantes dentro da escola?

- II. O que os educandos buscam ao ler as tiras cômicas e quais são as suas dificuldades na construção de sentidos mais amplos?
- III. Como se estrutura o gênero tira cômica em relação à composição, ao estilo, aos temas, bem como às formas de produção e circulação?
- IV. Como abordar o gênero tira cômica numa perspectiva de letramento crítico, de modo que se estimule à emancipação dos educandos?

Essa pesquisa, então, busca construir uma alternativa aos procedimentos do letramento escolar, baseados nos pressupostos que Street (1984; 2014) denominou como modelo autônomo de letramento. Nesse sentido, a pesquisa realizada justifica-se por colaborar como uma possibilidade de apontar caminhos, no âmbito do letramento crítico, para a mudança de posturas e de práticas de leitura crítica que promovam emancipação através de uma cidadania ativa, que vise à diminuição da desigualdade social. Nessa perspectiva, o **objetivo geral** que norteia esta pesquisa é:

Propor práticas de ensino de leitura em Língua Portuguesa a partir do gênero tira cômica que promovam condições de aprendizagem situada, crítica, democrática e inclusiva, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos e letramento crítico.

E, como **objetivos específicos**, buscamos:

- Propor práticas de letramento no âmbito escolar;
- Analisar a organização composicional, estilo e temática do gênero discursivo tiras cômicas, bem como suas formas de produção e circulação;
- Refletir sobre a abordagem escolar do gênero tira cômica e as possibilidades de uso na perspectiva de letramento crítico;
- Diagnosticar as dificuldades de leitura apresentadas pelo grupo no que concerne ao gênero tira cômica;
- Construir proposta de intervenção numa perspectiva sociocultural e crítica de letramento, utilizando tiras cômicas, com o objetivo de possibilitar condições para que os sujeitos da pesquisa desenvolvam a percepção crítica.

Para o cumprimento desses objetivos, utilizei a pesquisa-ação socialmente crítica como metodologia de natureza qualitativa (TRIPP, 1990, 2005; SKYTT, 2000, ZEICHNER, 2009; LÜDKE; MARLI, 2015), associando a pesquisa ao meu fazer pedagógico. A partir disso, a disposição dos capítulos aponta para o processo de apropriação dos conceitos teóricos ao longo da pesquisa e como eles se incorporaram a prática pedagógica desenvolvida. Assim, apresento a organização dos capítulos a seguir.

No capítulo 1, assumindo uma perspectiva crítica, refleti sobre práticas pedagógicas e letramentos. Buscando entender o contexto histórico, explorei os diálogos e as contestações às pedagogias hegemônicas, além de apresentar as diferentes concepções de letramento, destacando os multiletramentos e o letramento crítico como bases teóricas da pesquisa. Já no capítulo 2, discorri sobre os gêneros do discurso a partir da perspectiva bakhtiniana, tendo como objetivo de apresentar o hipergênero quadrinhos e a sua linguagem, para assim descrever as tiras cômicas, com o seu potencial comunicativo e ideológico.

No capítulo 3, apresentei a metodologia da pesquisa e os procedimentos para a sua realização. A partir da pesquisa-ação socialmente crítica, refleti sobre o campo de pesquisa, o perfil da rede municipal de Rio das Ostras e da unidade de ensino, sobre o livro didático adotado pela escola, e, principalmente, sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa: os educandos da turma 901 e o professor. Com essas referências, elaborei a proposta pedagógica a ser aplicada em sala de aula. Finalmente, no capítulo 4, descrevi as situações vivenciadas em sala através das atividades desenvolvidas.

1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LETRAMENTOS

A história do ensino público no Brasil, desde o século XX, pode ser descrita como uma relação de fracasso entre a escola e a população menos favorecida socioeconomicamente. Mesmo diante da realidade marcada por injustiças, desigualdades e exclusão da maioria dos estudantes da rede pública de ensino, é comum que na escola, entendida como uma das agências de letramento, muitos professores desenvolvam ainda práticas letradas que têm servido, historicamente, à manutenção das estruturas de poder e, conseqüentemente, da exclusão social (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p. 11) ou, de modo mais radical, conforme Arroyo (2014, p. 50), da produção de outros como inexistentes, contribuindo para acentuar ainda mais a distância na educação e na renda entre ricos e pobres.

Somam-se a isso fatores como a globalização e os avanços tecnológicos, que possibilitaram, paradoxalmente, o crescimento exponencial da conexão global e da diversidade local, bem como o estabelecimento de uma conjuntura de conflitos, de justaposição entre culturas e de rápidas mudanças tanto na esfera do trabalho, como na vida pública e na privada, acarretando novas demandas para a sociedade, que, visivelmente, a escola não consegue atender (COPE; KALANTZIS, 2000b, p. 4). Dessa forma, se um professor deseja possibilitar melhores oportunidades educacionais para os seus alunos, é preciso que repense suas práticas pedagógicas, de modo que o letramento desenvolvido em sala de aula coopere: “para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública [...] e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino [...]” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p. 11).

Refletindo sobre essas questões e entendendo a sua complexidade, apresento a discussão que fundamenta essa pesquisa, valendo-me de correntes teóricas relacionadas às questões das práticas pedagógicas, de letramento e de gêneros discursivos. Isso porque são abordagens teóricas que nos permitem pensar a partir de uma perspectiva crítica o contexto escolar, a prática pedagógica, os letramentos e o papel do gênero discursivo, possibilitando a apresentação de uma proposta pedagógica mais situada e sensível socialmente.

1.1 Concepções pedagógicas: reconhecimento dos diálogos e confrontos

Para Ferrarezi Jr (2014), as nossas escolas, com evidentes exceções, são estranhamente silenciosas. Na concepção do autor, esse silêncio representa o ensino de regras e fórmulas desvinculado dos valores da vida e para a vida, num ambiente monótono em que a fala cabe ao professor e, apenas o ouvir aos estudantes. É o silêncio como expressão do constrangimento, imposto, que ainda é característica de muitas escolas brasileiras e não o silêncio necessário ao verdadeiro diálogo, em que a escuta é tão fundamental quanto à fala. Uma educação silenciadora despreza as diferenças sob a desfaçatez da “igualdade de tratamento”, anulando a discussão das diferenças.

Falo do tenebroso silêncio causado pela infértil imaginação de um intelecto que não respira. Falo do silêncio de um horizonte fechado, em que não há ondas ou ventos, nem pássaros voando ou sol nascendo. É desse silêncio múltiplo e escolasticamente desenvolvido que me atrevo a falar. Um silêncio academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, totalmente proliferado, infelizmente acalentado. E das cicatrizes que esse silêncio deixou nas vidas dos alunos que por ele foram feridos, acreditando que estavam sendo por ele beneficiados” (FERRAREZI JR, 2014, p. 12).

Nessa perspectiva, o professor assume uma empreitada civilizatória e salvífica dos educandos que, tratados como incultos e ignorantes, precisam receber o conhecimento, sem discussões, sem discordâncias, sem diálogo verdadeiro, para se tornarem civilizados. Esse pensamento mascara a dominação e a tentativa de domesticar os corpos e as subjetividades dos educandos, desrespeitando a autonomia e a dignidade do educando envolvido nessa relação de aprendizagem. Conforme Paulo Freire (1996, p. 59-60), o professor:

que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade.

As reflexões de Ferrarezi Jr. contribuem de modo significativo para a discussão em relação ao silenciamento ao analisar as seguintes questões: os currículos silenciadores, as

práticas silenciadoras dos professores e os efeitos do silenciamento sobre os educandos. Já Miguel Arroyo (2014) apresenta um posicionamento mais radical sobre os processos de silenciamento, ao entender, em primeiro lugar, que, apesar de muitas escolas se estabelecerem como silenciadoras, há algum tipo de resistência, mesmo que difusa e por motivações diversas. São “barulhos” produzidos por movimentos sociais, por alguns professores, por alguns educandos, por alguns pais e mães, que reagem às tentativas de silenciamento.

Em segundo lugar, para Arroyo (2014), outros sujeitos/educandos chegaram à escola e demandam que se repensem as pedagogias, pois elas também participam dos tensos processos históricos de humanização/emancipação, de reação à desumanização/subordinação. Isso porque esses sujeitos sociais, invisibilizados, silenciados, compreendidos como receptores de programas sociais compensatórios e de projetos educacionais governamentais estão se fazendo presentes, resistindo, contestando, desestabilizando as pedagogias hegemônicas de subalternização, em que a exigência do silêncio reflete a forma como os educandos são pensados dentro da concepção de poder/saber/dominação: primitivos, violentos, incultos.

São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade. (ARROYO, 2014, p. 26)

Esses outros sujeitos em movimento (ARROYO, 2014), ao afirmarem-se sujeitos dos processos pedagógicos, evidenciam que, ao longo da história, foram vítimas de ocultamentos e inferiorizações de seus saberes, suas culturas, suas identidades, suas pedagogias. Esse desprezo por esses povos e seus saberes constitui-se como um lapso deliberado nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas. Esse posicionamento tem como intenção:

perpetuar uma das funções da autoidentidade das teorias pedagógicas: ignorar os saberes, valores, culturas, modos de pensar e de se afirmar e humanizar dos povos colonizados, dos trabalhadores para, reafirmando sua inferiorização, afirmar a função pedagógica de trazê-los para a cultura e o conhecimento legítimos, para a civilização e a maioria” (ARROYO, 2014, p. 30)

Essa constatação de Miguel Arroyo elucida a gravidade dos processos de dominação/subalternização empreendidos ao longo da história brasileira através, também, da educação. Como filho da classe trabalhadora, realizar essa leitura não é possível sem me incomodar, sem sofrer, sem me indignar por reconhecer-me carregando marcas desses

recursos desumanizantes utilizados, principalmente, o silenciamento, que interfere, também, na minha prática pedagógica (na subseção “Professor-pesquisador” são apresentados mais detalhes). Por isso realizar essa pesquisa também se configurou para mim como um ato de assunção, de libertação, de afirmação, de resistência.

Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar [...]

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (FREIRE, 2010, p. 39, 40).

As contestações desestabilizam os pressupostos das pedagogias hegemônicas. Por isso, o ambiente escolar atual é marcado pela incompatibilidade entre o modelo de escola mais antigo e os corpos e as subjetividades das crianças e dos adolescentes de hoje. Há a insatisfação de grande parte de professores, reivindicando educandos que se ajustem ao modelo que, segundo eles, “funcionava quando eram alunos”. Muitos estudantes também se mostram insatisfeitos questionando o porquê da obrigação de estarem na escola aprendendo sobre muitos assuntos que não têm relação com as suas vidas.

Trata-se, em suma, de organismos que não se ajustam tão harmoniosamente quanto costumava suceder algum tempo atrás, e que, por conseguinte, ao serem postos em contato, tendem a desencadear conflitos de toda espécie e da mais variada gravidade. Para além das particularidades individuais de cada estudante e das diversas instituições acolhidas na ampla categoria ‘escola’, também deixando de lado as significativas diferenças relativas aos contextos socioeconômicos e até geopolíticos de cada caso, seria difícil negar essa *incompatibilidade*. Há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo. [...] Seja como for, e embora ninguém ignore que esse desencaixe já vem se engendrando há bastante tempo, talvez até ao longo de todo o extenso e conturbado século XX, a brecha tornou-se incontestável nos últimos anos. (SIBILIA, 2012, p. 13-14)

Essa cisão cada vez maior entre a escola e os jovens de hoje é atravessada pelas mudanças econômicas, políticas, tecnológicas, sociais, culturais e morais que foram se delineando ao longo da segunda metade do século XX, com uma repentina aceleração nos últimos anos. Obviamente, os aparelhos móveis de comunicação e informação com acesso à internet (telefones celulares e computadores) recentemente popularizados não são a causa

única desse movimento histórico, porém têm papel decisivo nessas transformações e no distanciamento entre os jovens e a escola, conforme descreve Sibila (2012, p. 15):

E, embora seja evidente que a causa de tão complexo movimento histórico não se limita aos dispositivos tecnológicos recentemente popularizados, sua confluência com essa crise que já se vinha propalando levou, precisamente, a que a fissura se tornasse cada vez mais iniludível. Por um lado, então, temos a escola, com todo o classicismo que ela carrega nas costas; por outro, a presença cada vez mais incontestável desses ‘modos de ser’ tipicamente contemporâneos.

A desarticulação entre esses novos modos de ser dos corpos e das subjetividades contemporâneas e a afirmação das identidades desses outros sujeitos que chegaram à escola apontam, também, para os tensos processos históricos de dominação e subalternização que se estendem do período colonial até a atualidade. Se no século XIX a educação formal uniformizadora, homogeneizadora e normalizadora, juntamente com a família, obteve maior êxito na modelagem de muitos corpos e subjetividades “dóceis e úteis”, na atualidade os discursos neoliberais tentam também adequar o ensino, buscando novas formas de manter a docilidade e a utilidade nesses novos contextos. Essas mudanças, pautadas nas competências, habilidades e avaliações, também propõem uma homogeneização, pois subtendem um currículo único e uma pedagogia, ambos supostamente neutros.

Soma-se a essas questões já expostas, o surgimento de uma forma de vida inovadora, apoiada nas tecnologias eletrônicas e digitais. Isso se configura num arranjo social baseado no capitalismo mais dinâmico do final do século XX e começo do século XXI, dirigido pelo excesso de produção e pelo consumo exagerado, pelo *marketing* e pela publicidade, pelas transações financeiras em tempo real e, pela interconexão em redes globais de comunicação. Nessa nova forma de vida, a empresa passou a ter o status de instituição-modelo, que serve de referência para outras instituições, inclusive a escola. Essa nova orientação promove um culto ao desempenho individual. Diferente das escolas do século XIX em que a base era o confinamento, o ajuste de condutas, em suma, a lógica disciplinar, os parâmetros desse modelo neoliberal alinham-se à ideologia marcada pelas ideias de autossuperação, à valorização da distinção individual, à ênfase na capacidade de diferenciação de cada indivíduo na concorrência com os demais e às “vantagens da singularização do indivíduo como uma marca, explorando a própria criatividade para poder ser sempre o primeiro e ganhar dos outros” (SIBILIA, 2012, p. 46).

Cabe ressaltar que uma proposta curricular voltada para competências e habilidades, que no campo dos estudos linguísticos se concentre nos gêneros do discurso pode configurar

uma possibilidade interessante para dirimir o problema da incompatibilidade. Porém, se essa abordagem se voltar para o desenvolvimento de gêneros modelares dominantes, sobretudo o dissertativo, sem se considerar o contexto dos estudantes, os resultados continuarão insatisfatórios. Exemplo claro disso é a referência curricular para o ensino no município em que trabalho, pois, mesmo contemplando o estudo dos gêneros, desconsidera a perspectiva sociocultural ao exigir a aplicação dos mesmos objetos de ensino, de forma padronizada em toda rede.

Nessa análise, é preciso destacar como as teorias e práticas pedagógicas educativas operam não somente como formas de conhecer, mas também pressupõem formas de entender o conhecimento e de entender os sujeitos sociais. Nessa perspectiva, a forma de pensar as crianças e adolescentes populares vincula-se ao padrão de poder/subordinação (ARROYO, 2014, p. 38), em que os estudantes são legitimados como inferiores, e submetidos ao padrão de poder, trabalho, de expropriação de terra, do espaço, do conhecimento, da cultura. Historicamente, esse pensamento passou a ser utilizado como um dos instrumentos de legitimação da relação política de dominação/subalternização.

Vale insistir: a campanha colonizadora, assumida mais tarde nas repúblicas e democracias como uma empreitada educativa, civilizatória, é alimentada pelo pensamento de inferiorização dos coletivos populares. As teorias pedagógicas ainda regidas por esse pressuposto visam conformar na criança educada o adulto civilizado (ARROYO, 2014, p. 40), oferecendo passagens para a saída da ignorância, da incultura, da tradição pré-política, em direção ao progresso e à ascensão social. Porém, essas passagens são possíveis somente para aqueles que se esforçam o suficiente para sair do lado negativo, ou seja, o ideal do mérito é legitimado a ponto de considerar aqueles que fracassam como preguiçosos, sem valores, sem consciência.

Santos & Menezes (*apud* ARROYO, 2014, p. 49) acentuam a crítica ao analisar as formas de pensar e produzir os outros sujeitos numa perspectiva de polarização ainda mais radical. Para além do pensamento de marginalidade, exclusão, desigualdade, inconsciência, despolitização dos coletivos populares, a divisão se opera na afirmação de um “Nós” civilizado que esgota a possibilidade de existência humana, relegando o “Outro” à condição de inexistência, de invisibilidade, de irrelevância, de impossibilidade de copresença nos mesmos territórios, negando-se, assim, a sua humanidade. É nessa referência de síntese exclusiva da humanidade no “Nós” que podemos constatar como são construídos muitos percursos escolares, relações de aprendizagem e socialização na escola:

As ênfases repetitivas da infância, adolescência pobre, negra, favelada, do campo como incapaz de aprender, com problemas de aprendizagem, de condutas, de socialização, de humanização está incrustada em nosso pensamento socioeducativo como uma premissa. Nos sofisticados mecanismos de avaliação, classificação, os fracassos históricos persistentes são vistos como inerentes à condição dos grupos populares como inferiores, o que tem operado como mecanismos para destacar a superioridade cognitiva, moral e humana do Nós (ARROYO, 2014, p. 55).

Nesse sentido, algumas teorias educativas e pedagogias recusam-se a se repensar como uma produção atrelada a esses mecanismos de subalternização dos “Outros” para afirmar o “Nós” como o modelo da verdadeira humanidade. Há uma visão linear desses processos em que se pensam as pedagogias formadoras a partir de um ponto zero de formação, de desumanidade, para ir conduzindo esses seres até os níveis elevados de humanização, formação, desenvolvimento, aprendizagem de como devem se comportar para serem humanos, civilizados, culturais, éticos, tendo como referência o “Nós”. Essa acepção não tem como alvo os grupos configurados como pertencentes ao “Nós”, mas aos “outros”, os incultos, ignorantes.

Até mesmo algumas pedagogias que se pensam emancipatórias, libertadoras precisam refletir sobre como pensam os sujeitos a quem se destinam e que pressupostos possuem sobre os educandos. Isso porque, se não se superarem as concepções inferiorizantes, sobre crianças e adolescentes populares, ainda persistentes no pensamento educacional, avançando em direção à justiça cognitiva, os ideais de justiça social pela educação continuarão longe de serem alcançados. Não basta considerar os saberes dos educandos apenas como matéria prima, e, a partir deles, chegar aos conhecimentos legitimados e validados pela cultura hegemônica, pois se persiste, assim, na reprodução da distinção entre pedagogias válidas e inválidas.

Condicionar que os conhecimentos produzidos em suas ações e experiências coletivas farão parte da história cultural e intelectual da humanidade se sistematizados, refletidos nas pedagogias e metodologias e ordenamentos hegemônicos válidos terminará reproduzindo a distinção entre pedagogias válidas e inválidas entre conhecimentos válidos ou falsos. Admitir que são sujeitos de produções alternativas de saberes, culturas, leituras de mundo, mas a serem encaixadas na validade da forma legítima de conhecer, sistematizar, termina por não reconhecer a produção de pedagogias alternativas. Reconhecer essa diversidade pedagógica, esses critérios diversos de validação de conhecimento recíproco entre educadores e educandos, entre os movimentos sociais e cientistas, pesquisadores, artistas na diversidade de espaços de diálogo. A defesa de pedagogias únicas, válidas pode fechar esses encontros ao reconhecimento das ações coletivas e dos movimentos sociais atuais como produtores de Outras Pedagogias, de outros conhecimentos e de outros critérios de validação e de verdade. Pode inviabilizar diálogos de saberes nas salas de aula (ARROYO, 2014, p. 69).

Desafios se impõem às teorias pedagógicas, se desejam produzir práticas pedagógicas mais igualitárias, mais humanizadoras, diante das resistências desses “outros” que se afirmam humanos. Dessa forma, impõem-se questões fundamentais: o reconhecimento e a superação, desconstrução dessas formas de pensar os coletivos populares como inferiores, como invisíveis, inexistentes; a superação da ideia do “Nós” como a referência e a pretensa síntese da humanidade, da cultura, da civilização; valorizar as resistências, os saberes, as culturas, as leituras de mundo trazidos pelos sujeitos dos coletivos populares, viabilizando o diálogo de saberes nas sala de aula. Essas são algumas das condições prévias para desconstruir o padrão de poder/saber e avançar em direção a outra função social do conhecimento e das instituições que validam conhecimentos, consequentemente, “outra função social da docência” (ARROYO, 2014, p. 70).

A questão que se apresenta como urgente, então, não é só a mudança em relação ao modelo de confinamento disciplinar ou a produção de aulas diferentes. É preciso redefinir a escola como um espaço de verdadeiro diálogo e encontro, de produção de pensamento crítico, e experiências capazes de estimular as vidas que a habitam, respeitando os corpos e as subjetividades dos adolescentes de hoje, com seus próprios sonhos e ambições, seus estilos de vida e suas realidades cotidianas saturadas de hiperconexão digital e diversidade local. A partir dessa percepção sobre o educando, considerando sua voz, seus saberes, suas experiências, os processos de inferiorização a que foram/são submetidos, entendo que as concepções de Multiletramentos e Letramento Crítico se tornam vias possíveis e relevantes para o aperfeiçoamento docente. Nesse sentido, apresento as definições sobre letramento, num breve percurso histórico, a fim de discutir as concepções que regem essa pesquisa.

1.2 Letramento ou Letramentos: da tradição à ruptura

Entre as diversas abordagens sobre o letramento, não há concordância quanto à sua definição. Essas divergências quanto ao conceito de letramento ocorreram devido ao panorama de mudanças socioculturais, políticas, econômicas e tecnológicas do século XX, que suscitaram novas necessidades de aprendizado para que os indivíduos se tornem capazes de interagir ativamente nessa nova realidade. Diante dessa característica multifacetada e intrínseca das concepções de letramento (TERRA, 2014, p. 30), faço um percurso desse conceito desde a década de 1970, quando se constituiu esse campo de estudo, para assim,

justificar a perspectiva de multiletramentos e letramento crítico como arcabouço teórico dessa pesquisa.

As definições de letramento (versão em português da palavra inglesa *literacy*), tradicionalmente, faziam referência à aprendizagem da leitura e escrita e a programas de alfabetização. Assim, o foco das investigações acadêmicas sobre esse tema estava vinculado às implicações cognitivas desse processo de aprendizagem. A partir da década de 1970, impulsionados pelas notícias de “crise na leitura” alardeadas pela mídia da época (KLEIMAN, 2004, p. 14), desenvolveram-se estudos sobre a leitura, numa abordagem predominantemente psicossocial (com base na Psicolinguística e na Psicologia Cognitiva), que apresentava como elemento central o indivíduo e o seu funcionamento cognitivo no ato da leitura. Apesar dessas investigações sustentarem uma proposta em que o leitor é bem diferente dos modelos behavioristas (processamento linear elementar para a leitura), permanecia o foco no indivíduo e nos seus processos cognitivos.

Já na década de 1980, países como Brasil, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, distantes geograficamente e com grandes diferenças socioculturais e econômicas, passaram a discutir as práticas de leitura e de escrita, reconhecendo-as como práticas sociais, procurando nomeá-las e entendê-las num contraponto com as práticas de leitura resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Conforme Soares (2004, p. 06):

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ele nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população [...].

Apesar da coincidência do momento histórico, as causas que motivaram a discussão sobre o letramento foram diferentes. Nos países desenvolvidos, como França, Estados Unidos, Inglaterra, o termo “letramento” denunciava um problema: embora alfabetizada, grande parcela da população não dominava as práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, o problema não se relacionava à aprendizagem do sistema de escrita apenas, mas ao domínio das habilidades de leitura e de escrita que possibilitaria uma participação ativa nas práticas sociais (trabalho, vida pública) que envolvem a língua escrita.

Já no Brasil, o problema discutido era também a aprendizagem inicial da escrita e não só os seus usos. Como o foco estava no fracasso das políticas de alfabetização, os conceitos de alfabetização e letramento se sobrepuseram nas discussões, podendo ser detectado esse entrelaçamento, segundo Soares (2004), ao se analisarem censos demográficos, as informações veiculadas nos meios de comunicação e a produção acadêmica. Até a década 1940, as pesquisas do Censo no Brasil consideravam letrados aqueles que sabiam assinar seus próprios nomes. A partir da década 40, mudou-se essa referência para “saber ler e escrever um bilhete simples”, ou seja, acrescentou-se minimamente a preocupação com os usos sociais da escrita.

Cabe ressaltar que o marco da introdução dos estudos do letramento no campo da Educação, das Ciências Sociais, da História, das Ciências Linguísticas, no Brasil, é o livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato, de 1986. Esta obra apresentava uma definição indireta, sob o ponto de vista do crescimento cognitivo individual e “do atendimento às demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua” (MORTATTI, 2004, p. 87). Desde então, especialistas, tais como Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (2003) dentre outros têm apresentado discussões visando dar conta desse conceito no contexto brasileiro.

Ao longo desse período, tanto no Brasil como em países desenvolvidos, o reconhecimento das novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita tornou necessária a discussão sobre essa realidade, intensificando os debates sobre em que se constitui o letramento. Assim, alguns teóricos, como Hasan (1996) e Halliday (1996), sustentam uma acepção liberal sobre o letramento, compreendendo as práticas de leitura e escrita como habilidades universais e homogêneas, estritamente cognitivas, mantendo o foco no processo individual, em que se prioriza a decodificação, recuperação de informações no texto e inferências, ou seja, um fenômeno único e adquirido tão somente em contexto escolar, relegando para segundo plano o contexto socioideológico em que o leitor está inserido (DUBOC, 2015). Já outros importantes teóricos como Barton, Gee, Heath, Street desenvolveram estudos sobre o letramento, compreendo-o como uma questão social, política e ideológica (cf. GEE, 2001; KLEIMAN, 1995; STREET, 1984, 2014; ROJO, 2012; COPE, 2012, DUBOC, 2015), valorizando, assim, a dimensão social da linguagem.

À vista disso, o letramento pode ser entendido como um fenômeno social complexo e heterogêneo, e as abordagens passaram a se referir não só a investigações sobre a aquisição da escrita, mas também sobre seus usos, suas funções e suas implicações tanto para os indivíduos como para a sociedade. Cabe ressaltar que, para Soares (1985), inicialmente, não havia

necessidade do termo letramento no Brasil, pois essa autora considerava que o termo “alfabetização” era suficiente para descrever esse fenômeno multifacetado. Porém, em obras posteriores, publicadas entre 1995 e 2003, a autora reformula suas concepções, entendendo que o letramento e a alfabetização eram inadequadamente fundidos, pois, segundo a autora, a alfabetização corresponde à aquisição e à apropriação do sistema da escrita (SOARES, 2004, p. 16), enquanto o letramento configura-se como o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais: “não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20).

As diferentes concepções de letramento apontam para uma nova maneira de compreender a escrita no mundo social (SOARES, 2009, p.16). Entretanto a ruptura que determinou mudanças nas investigações sobre o letramento em relação à abordagem psicossocial e a concepção de letramento como um fenômeno unívoco ocorreu ainda na década de 1980, a partir da perspectiva sócio-histórica e etnográfica desenvolvida por antropólogos como Street (1984) e Heath (1983), os quais defendem a compreensão do letramento como prática social. Esse novo olhar sobre o fenômeno do letramento que rompe com a visão tradicional fez surgir um novo termo *News Literacy Studies*², utilizado pela primeira vez por Gee (1990 *apud* DUBOC, 2015).

A visão dominante de letramento no singular, como habilidade neutra e técnica é rejeitada por Brian Street (1984). Ele defende uma perspectiva mais ampla, em que o letramento é compreendido como uma prática ideológica, perpassada por relações de poder e vinculada a significados e práticas culturais específicas. Esse novo olhar refuta a ideia de letramento como um fenômeno único, como pressupõem as tradicionais campanhas de alfabetização, enfatizando a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas. Dessa forma, distingue-se o letramento escolar, ou seja, reconhece-se que na escola se realiza um tipo particular de letramento, dentre tantas outras práticas letradas que existem na sociedade. Tal entendimento justifica o uso do termo letramento no plural: letramentos.

Kleiman (1995), partindo da concepção de letramento de Scribner e Cole (1981) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, corrobora a definição do

² *News Literacy Studies* ou “Novos Estudos do Letramento” representam a abordagem social sobre o letramento, distanciando-se da proposta difundida por abordagens que se voltam para a aquisição de habilidades individuais de leitura e escrita. Segundo Gee (2008, p. 2), os novos estudos dos letramentos: “veem os letramentos em sua abrangência completa de contextos cognitivos, sociais, interacionais, culturais, políticos, institucionais, econômicos, morais e históricos”.

letramento escolar como um tipo de prática letrada. Street (1984) argumenta, também, que o letramento escolar deve ser definido como apenas um tipo específico entre vários outros letramentos - familiar, religioso, profissional, etc. - e não mais como um letramento superior, que reproduz uma concepção dominante e classifica os sujeitos de forma dicotômica (letrado ou não letrado).

Por considerar que existem letramentos múltiplos, torna-se pertinente o questionamento sugerido por Street (2014, p. 121):

Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para afirmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento?

Suas investigações tinham como foco entender os modos como as concepções dominantes de letramento eram construídas, suprimindo as outras formas e controlando os aspectos elementares de linguagem e pensamento. Dessa maneira, ele compreende que a associação dos significados e usos do letramento à escolarização permite que o letramento escolar assuma “o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita” (STREET, 2014, 122), marginalizando os letramentos não escolares. Esse controle atrela de tal modo o letramento às instituições educacionais que se torna difícil reconhecê-lo em outras instituições sociais.

Essa invisibilidade em relação a outros letramentos é consequência direta dos conceitos de letramento dominante, o que explica a concepção de ensino dos professores com quem trabalho, ao não levarem em conta as práticas letradas dos educandos. Assim, é necessária a compreensão de que o letramento não precisa estar associado com a escolarização, pelo contrário, as investigações precisam partir de um viés comparativo, evitando valorização ou superioridade de uma forma sobre outras.

O letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia: a definição de Ogbu³ com qual a iniciamos é inadequada se quisermos entender os ricos e plenos significados das práticas letradas na sociedade contemporânea. A pesquisa precisa, ao contrário, começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento com as práticas *sociais* de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos (STREET, 2014, p. 127).

³ “Embora a definição de *letramento* de Ogbu como ‘sinônimo de desempenho acadêmico’, ‘a capacidade de ler e escrever e calcular na forma ensinada e esperada na educação formal’ (Ogbu, 1990), provavelmente receba a concordância geral na sociedade contemporânea, ela é posta em perspectiva por um relato de Reid (1988: 218) sobre o letramento no Sudeste asiático antes do século XVI” (STREET, 2014, p. 123).

Esses novos estudos do letramento, de caráter etnográfico, têm confirmado a natureza social e o caráter múltiplo do letramento. Isso porque tais estudos proporcionaram avanços consideráveis para a compreensão das práticas letradas, em relação ao seu caráter social, às questões ideológicas que as envolvem, rompendo com a visão de autonomia e os mitos que envolvem também o letramento escolar. Nessa perspectiva, passou-se a considerar que cada ser humano vive integrado no contexto de um grupo social marcado por uma determinada cultura, que possui suas regras, suas condutas, estabelecendo, conseqüentemente, seus valores. Esse indivíduo valoriza o que o grupo social tem em estima. Assim cada grupo social tem a sua forma de se expressar socialmente, de dizer-se, de prestigiar a sua linguagem e de negociar os sentidos do/no mundo. Tal diversidade cultural e social, na sociedade globalizada, tem se evidenciado cada vez mais, e os indivíduos inseridos nesse contexto precisam aprender a lidar com os conflitos, com as diferenças.

É a partir dessas proposições que Street (1984) propõe uma importante distinção em relação ao enfoque nos estudos do letramento: modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento. O modelo autônomo de letramento compreende as práticas letradas vinculadas à habilidade linguística individual, independente do contexto social. O pressuposto dessa concepção é de que o letramento, autonomamente, tem conseqüências práticas, sociais e cognitivas. Essa perspectiva mantém a noção equivocada de separação estanque entre oralidade e escrita (teoria da “grande divisão”), fomentando mitos sobre os poderes da escrita. Assim, nessa visão dicotômica, a escrita é apresentada, como mais planejada e elaborada, mais precisa, mais completa, mais relacionada ao pensamento abstrato, ao raciocínio lógico, enquanto a oralidade estaria no extremo oposto de tudo isso.

Essa abordagem tem implicações diretas na escola, servindo à manutenção dos mitos sobre os poderes da escrita como garantia de avanço econômico, mobilidade social, participação na ordem social, pensamento lógico e crítico (STREET, 2014, p. 38-39), desviando-se a atenção das variáveis sociais mais complexas. Fundamentadas nesse modelo, em muitas aulas ainda predomina a transmissão da metalinguagem gramatical, que provoca o distanciamento entre língua e sujeitos; a supremacia do discurso escrito sobre oral, a partir de prescrições e convenções linguísticas; além da concepção da escrita como aquisição de habilidades universais, neutras, técnicas, descontextualizadas. Efeitos negativos são facilmente perceptíveis nas conversas com os educandos, pois está incutida neles a ideia da língua ensinada na escola como um problema à parte, como se ela fosse externa a eles, com qualidades autônomas que se impõem a seus usuários, pois eles não sabem “falar”, não sabem “escrever” de modo “correto”. O ensino, nesses moldes, coloca o estudante num papel de

passividade diante dos textos, impedindo-os de serem ativos negociadores de significados. Discorrer sobre a língua para os educandos, nessa abordagem, é tomar a norma culta como forma única e as variedades linguísticas como erros, numa concepção de linguagem marcada pela prescrição, pelo purismo e pela homogeneidade.

Numa conjuntura de constantes mudanças socioculturais, políticas, econômicas e tecnológicas, que, conseqüentemente, levam a formas distintas de comunicação e de interação, esse tipo de letramento escolar não oferece condições aos educandos de se inserirem plenamente no mundo do trabalho e na vida pública como sujeitos críticos, capazes de lidar com as novas práticas letradas. Apesar disso, os pressupostos do modelo autônomo de letramento ainda são referências para o letramento escolar para uma grande parcela da sociedade brasileira, haja vista movimentos como *Escola sem partido*⁴, que defendem o fim da liberdade expressão dos professores, alegando que estes manipulam e doutrina os estudantes e reivindicando uma suposta neutralidade no ensino, numa “volta” ao básico do estudo da língua e da matemática. Na verdade, estes movimentos são claras manifestações ideológicas de setores conservadores da sociedade, tornando urgente o avanço de estudos e posicionamentos contra esse tipo de letramento excludente. Street (2014), a partir do contexto estadunidense, apresenta a seguinte reflexão sobre essa valorização do letramento escolar:

Uma resposta possível, sugerida por nossa análise neste capítulo da pedagogização do letramento, é que a linguagem da ‘função’ mascara e efetivamente naturaliza o papel ideológico do letramento na sociedade contemporânea. O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo letramento. O letramento, nesse sentido, se torna uma chave simbólica para vários dos problemas mais graves da sociedade: questões de identidade étnica, conflito, sucesso (ou fracasso) podem ser desviadas na forma de explicações sobre como a aquisição do letramento pode ser aperfeiçoada e como a distribuição do letramento pode ser ampliada [...] (p. 141)

É possível afirmar que há quase consenso na sociedade em torno da compreensão do letramento no âmbito do modelo autônomo descrito por Street. Essa suposta concordância contribui para que aconteça a naturalização do posicionamento ideológico dessa abordagem, como acontece na escola em que atuo. A neutralização e a objetificação da língua apenas dissimulam o caráter social e ideológico, contribuindo para a formação de um tipo de identidade particular, e de um conceito homogeneizado de nação e cidadão.

⁴ Conferir em: <<http://www.escolasempartido.org>>.

Como contraponto a esse modelo, Street (1984, 2014) apresenta o modelo ideológico de letramento, concepção que está ligada ao reconhecimento “de modelos e pressupostos concorrentes de processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder.” (p. 146). A proposta pedagógica desenvolvida nessa pesquisa está vinculada a essa concepção, pois buscamos desenvolver práticas situadas de leitura numa perspectiva crítica, respeitando os usos e significados culturais da leitura para educandos, ou seja, suas práticas de letramento.

A utilização do termo “ideológico” em relação ao letramento, segundo Street (2014, p. 172) se justifica por indicar que as práticas letradas não envolvem apenas questões culturais, mas também estruturas de poder. A ênfase dos defensores do letramento autônomo na neutralidade do letramento, como já foi afirmado acima, também é ideológica, à medida que dissimula a dimensão de poder. Essa autonomia do letramento pode ser facilmente refutada diante das abordagens etnográficas do letramento, que apontam para a importância do poder, da autoridade e da diferenciação social. Assim, a ideologia, nessa perspectiva, é entendida como:

lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro. [...] Essa tensão opera por meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo particularmente a língua, e, claro, o letramento. É nesse sentido que é importante abordar o estudo do letramento em termos de um modelo ideológico explícito.” (STREET, 2014, p. 173)

Conforme Terra (2014, p. 34), o modelo autônomo assumido pela escola é um dos fatores responsáveis pela crise do letramento escolar ao não considerar a perspectiva crítica e ideológica, devido ao caráter social e variado das práticas letradas. O entendimento do letramento como prática social crítica, diferente do que ainda acontece em muitos ambientes escolares, não pode deixar de considerar os pressupostos e as relações de poder em que estes modelos de letramento estão incrustados. À vista disso, imprescindível é que os professores desenvolvam a aprendizagem de modo que proporcionem possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico, pois podem, assim, “facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento” (STREET, 2014, p. 155).

É importante destacar, ainda, que o letramento envolve dois fenômenos distintos, complexos, porém complementares. Tanto ler como escrever se constituem em múltiplas habilidades, comportamentos e em conhecimentos distintos. Cada uma dessas ações se compõe num longo e intrincado *continuum*, ou seja, ler e escrever são processos complexos,

por isso a possibilidade de determinar em que ponto nesse desenvolvimento se define se o indivíduo é alfabetizado ou letrado é bastante relativa. Isso nos leva à necessidade de considerar a leitura e a escrita em seus contextos sociais. Nessa perspectiva surge a concepção de que não há um só letramento, mas letramentos, superando-se a dicotomia entre oralidade e escrita provocada pela teoria da “grande divisão”.

A perspectiva etnográfica dos letramentos enfatiza a natureza social do letramento e o caráter plural de suas práticas, a sua variação no espaço e no tempo, e, especialmente, as relações de poder implicadas, questionando-se quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes. Diante dessa perspectiva, dois conceitos, segundo Street (1984, p. 147), se tornaram úteis à realização de pesquisas comparativas: eventos de letramento e práticas de letramento. O primeiro se refere à concretização ou à realização do letramento, permitindo a identificação do papel da escrita em várias atividades dentro da sociedade. Já o segundo alude ao modo de conceber a escrita, isto é, às concepções que uma comunidade possui em torno de uma prática de leitura e escrita, possibilitando a investigação dos comportamentos exercidos pelos participantes num evento, conforme podemos observar nas definições abaixo:

Eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares e repetidas. Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado. (BARTON, 1991, p. 5 *apud* STREET, 2014, p. 18)

Ambos os conceitos fundamentam as distinções entre o modelo ideológico e o modelo autônomo de letramento. A partir disso, Street (2014) defende que uma reconfiguração do letramento escolar deve valorizar a possibilidade de professores e formadores de professores teorizarem sobre a sua prática nos contextos das diferenças culturais, das localidades e das políticas específicas com que se deparam. Ao formular o currículo escolar nessa perspectiva, é inevitável perpassar por pressupostos implícitos sobre relações culturais, identidade e etc. Por isso “precisamos torná-los explícitos e assumir suas implicações para a pedagogia, o letramento escolar e para as relações sociais que os professores têm com os seus alunos” (STREET, 2014, p. 150).

Podemos, assim, comparar algumas abordagens diferentes do ensino do letramento refletindo a partir dessas implicações. Em relação ao letramento escolar, em geral, há o predomínio do modelo autônomo no currículo e na prática pedagógica que mantêm o discurso de disciplina. Esses discursos secundários, como Gee (1990) denomina os letramentos fornecidos por instituições oficiais, permitem que o Estado centralize as ações, afirmando a

homogeneidade em detrimento da heterogeneidade, cada vez mais clara na variedade de discursos das comunidades a que pertencem os educandos. Desenvolver o letramento que não leva em conta as práticas letradas como lugares de disputa ideológica e a noção desses conflitos é uma maneira conveniente de mascarar esses processos.

Segundo Street (2014), Luke e Freebody trouxeram à tona em seu trabalho o argumento central para uma prática pedagógica no âmbito do modelo ideológico de letramento:

o de que aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. Quando exatamente a maioria dos estudantes vai revisar e criticar seu aprendizado escolar senão durante o processo em que o vivenciam? (p. 154)

O letramento, assim, é compreendido como um conjunto de práticas sociais (GEE, 2000). Essas práticas são formas como a sociedade se estrutura através de normas e costumes, ou seja, referem-se às formas como os sujeitos interagem no mundo com o seu modo de ser, de falar, de ouvir, de escrever, de ler, de agir, de crer, de valorizar, de sentir, de usar recursos, ferramentas, tecnologias, acionando identidades relevantes num dado contexto. Assim, inserir esses pressupostos de consciência crítica, conforme o discurso do modelo ideológico de letramento, não pode ser considerado uma proposta prescindível, mas uma necessidade, no sentido em que “os usos e significados do letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas” (STREET, 2014, p. 149) e, assim, oportunizem-se novos caminhos em busca de equidade e justiça social.

Desse modo, as práticas de leitura e escrita na escola são apenas uma possibilidade, em meio a tantos tipos de letramentos que são elaborados pela sociedade, em paralelo à escola, mas de relevância equivalente. Logo, uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que visa ao desenvolvimento da percepção crítica e da agência para a mudança social não pode desprezar as práticas sociais de leitura e de escrita do grupo social com o qual está lidando. É sob essa perspectiva que defendo e adoto nessa pesquisa os pressupostos do letramento crítico e dos multiletramentos como um caminho que aumente as possibilidades para formação de leitor crítico, engajado, que aprenda a lidar com a leitura e a escrita em

diferentes lugares e sob diferentes condições, para que, assim, consiga se orientar no mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011).

1.3 Multiletramentos e Letramento Crítico: abordagem sócio-histórica

Decididamente, trata-se de que volte a acontecer alguma coisa nas aulas, mas que isso seja diferente do que acontecia algum tempo atrás porque assim era estipulado pelos regulamentos: agora, contra o tédio e a dispersão, é preciso dar densidade à experiência, despertando entusiasmo e vontade de aprender. [...]

É claro que, para consumir esta meta, será necessário transformar radicalmente as escolas, e para isso não basta dar o vertiginoso primeiro passo que consiste em desativar o confinamento mediante a irrupção das novas tecnologias. Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las como espaços de encontro e de diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que a habitam. Não se trata, de modo algum, de restaurar a velha instituição oitocentista, supostamente boa porque ‘funcionava bem’, tampouco de atualizá-la transformando-a em mais um nó das redes de conexão para dissolvê-la fatalmente nessa metamorfose. De que se trata, então? De reinventá-la como algo impensável. Nada simples, sem dúvida, mas é este o tipo de combate pelo qual vale a pena nos batemos. (SIBILIA, 2012, p. 211, 212)

Não há como não concordar com a autora Paula Sibilia quanto à necessidade de mudanças no espaço escolar, que envolvem desde a estrutura física, currículos, políticas educacionais, valorização profissional, reconhecimentos das resistências dos discentes até a função social da docência. Visando a essa reinvenção, pelo menos do aprimoramento da prática pedagógica, entendo que a pedagogia dos multiletramentos é uma possibilidade plausível de proporcionar melhores oportunidades educacionais para cada aluno a partir do letramento crítico adequado aos contextos de diversidade local e de conexão global. Cabe ressaltar que essa proposta interligada está com os pressupostos de Brian Street (2014), porém, enquanto este inicialmente considera como letramento apenas as práticas sociais que envolvem o texto escrito ou oral, a perspectiva dos multiletramentos compreende os textos como entidades multimodais, em que diversas modalidades de linguagem constituem os sentidos do texto e reconfiguram as relações entre oralidade e escrita.

A concepção de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012, 2013), que tem origem no *New London Group (NLG)* defende uma pedagogia em que se incluam os novos letramentos emergentes na sociedade atual, e, conseqüentemente, proceda-se a entrada no currículo da grande diversidade de culturas que caracterizam o mundo globalizado. O NLG cunhou o termo para dar conta de duas multiplicidades: “A primeira justificativa envolve a

multiplicidade de canais de comunicação e meios de comunicação; a segunda envolve a crescente relevância da diversidade cultural e linguística.”⁵ (COPE; KALANTZIS, p. 5, tradução nossa). Assim, o propósito fundamental dessa proposta pedagógica de letramento é “garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de modo que lhes permita participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica”⁶ (COPE; KALANTZIS, p. 9, tradução nossa). Baseado nesse princípio, busca-se ampliar a compreensão pedagógica de viés formal, monolíngue, monocultural e prescritiva, incluindo:

a negociação de uma multiplicidade de discursos. Nós buscamos destacar dois aspectos principais dessa multiplicidade. Primeiro, queremos ampliar a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para explicar o contexto de nossa diversidade cultural e linguística cada vez mais globalizadas; para explicar as múltiplas culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que circulam. Segundo, argumentamos que a pedagogia do letramento deve agora dar conta da crescente variedade de formas de texto associadas às tecnologias de informação e multimídia⁷ (COPE; KALANTZIS, p. 9, tradução nossa).

Esses dois aspectos da multiplicidade se relacionam intimamente, pois a proliferação de canais de comunicação e suportes de mídia favorece também à expansão da diversidade cultural. Tal afirmação nos coloca diante da seguinte questão: como assegurar que as diferenças culturais, linguísticas e de gênero não se tornem obstáculos ao sucesso educacional? Essa inquietação é justificada, pois apesar de haver trabalhos relevantes de educadores e, em alguns países, grandes investimentos dos governos para o desenvolvimento educacional, as desigualdades nas oportunidades de vida ainda são grandes. Além disso, estão ocorrendo mudanças radicais nos modos de ser na vida pública, comunitária e pessoal. Claramente, o senso de cidadania uniforme, monocultural, tem cedido espaço à fragmentação local, e as comunidades cada vez mais estão se dividindo em grupos ainda mais variados; o acesso a estilos de vida cada vez diversificados devido às mudanças tecnológicas e às novas formas de organização do trabalho; narrativas globais invasivas, a *mass media* e a padronização do consumo têm também alterado a vida pessoal na sociedade atual. Toda essa conjuntura torna imperioso repensar o que estamos ensinando e as novas necessidades de

⁵ O trecho correspondente na tradução é: “The first argument engages with the multiplicity of communications channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity”.

⁶ O trecho correspondente na tradução é: “is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life”.

⁷ O trecho correspondente na tradução é: “negotiating a multiplicity of discourses. We seek to highlight two principal aspects of this multiplicity. First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalised societies; to account for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies.

aprendizagem, e as linguagens necessárias para fazer sentido nesse mundo contemporâneo (COPE; KALANTZIS, 2012).

O entendimento do letramento no plural abre possibilidades para a participação social, permitindo que educandos de diferentes contextos culturais, sociais, de gênero e socioeconômicos construam sentidos e sejam bem sucedidos. Cope e Kalantzis sugerem três agendas para o bem individual e público:

- Capacitação pessoal ou habilidade de levar uma vida com plena competência de autoexpressão e acesso aos recursos culturais disponíveis;
- Participação cívica e econômica, incluindo capacidades comunicativas para o trabalho, participação informada nos processos políticos e participação da comunidade;
- Justiça social, incluindo capacidades de acesso à educação, abertura do acesso aos recursos sociais e materiais.⁸ (COPE; KALANTZIS, 2012, p. 22, tradução nossa)

Como proferido anteriormente, o desenvolvimento dessa pesquisa procura entender como os letramentos podem contribuir para o projeto de equidade, oferecendo aos educandos pertencentes a grupos historicamente marginalizados oportunidades que não estavam disponíveis para esses. Essa proposta audaciosa pode ser colocada em prática, unindo-se as novas tecnologias às mudanças atuais, que deslocam os antigos padrões de culturas dominantes para culturas de contribuição e colaboração criativa. Para isso, o professor deve estimular a agência dos educandos e a utilização de recursos tecnológicos disponíveis, gerando novas formas de se relacionarem uns com os outros nesses novos ambientes de aprendizagem.

Nesse sentido, esses novos educandos podem assumir maior responsabilidade pela sua aprendizagem, como produtores de conhecimento, reunindo uma variedade de discursos e de conhecimentos disponíveis. Como consequência dessa agência, os educandos deixam de ser meros consumidores de conhecimento de uma única fonte. Ao desenvolverem a sua aprendizagem em parceria com os outros colegas, podem construir um trabalho colaborativo e compartilhado. Entretanto, além do discente, os professores precisam assumir um novo posicionamento, tornando-se *designers* de ambientes de aprendizagem e não mais os detentores do saber que transmitem os conteúdos aos educandos. Isso não significa a perda de autoridade do professor, mas a emergência de um ambiente colaborativo e de confiabilidade.

⁸ O trecho correspondente na tradução é: “• *personal enablement*, or the ability to lead a life with full capacities for self-expression and access to available cultural resources;

• *civic-economic participation*, including communicative capacities for work, informed engagement in political processes and community participation;

• *social equity*, including capacities to access education, opening access to social and material resources”.

Cope e Kalantzis descrevem bem esses novos modos de ser possíveis em contextos de aprendizagem tanto do professor como dos educandos:

Tabela 1 - Nova aprendizagem

NOVOS APRENDIZES	NOVOS PROFESSORES
Pesquisar informações, usando várias fontes e mídia	Envolver os aprendizes como ativos construtores de conhecimentos
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas	Projetar ambientes de aprendizagem em vez de apenas fornecer conteúdo
Trabalhar em grupos como construtores de conhecimentos colaborativos	Fornecer aos aprendizes oportunidades de usar as novas mídias
Abordar questões difíceis e resolver problemas	Usar novas mídias para aprender design e acesso de estudante a esses designs a qualquer momento e de qualquer lugar
Assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem	São capazes de "deixar ir" à medida que os aprendizes assumem mais responsabilidade pela sua aprendizagem
Continuar sua aprendizagem independentemente além da lição e da sala de aula	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes aprendizes
Trabalhar em estreita colaboração com outros alunos num ambiente que nutre a inteligência coletiva	Colaborar com outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem
Autoavaliar criticamente o seu próprio pensamento e aprendizagem	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso do aprendiz, usando essa informação para criar as experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes alunos

Fonte: COPE; KALANTZIS, 2012, p. 28, 29 (tradução nossa)

A presente pesquisa fundamenta-se também nos pressupostos dos letramentos críticos, pois espera-se que os sujeitos da pesquisa desenvolvam suas habilidades de modo que leiam criticamente, percebam a construção social e situada do texto e da linguagem, compreendendo sua condição sócio-histórica e desafiando, se assim quiser, o *status quo* (DUBOC, 2015). Essa abordagem crítica do letramento surgiu sob forte influência da teoria social crítica e da pedagogia crítica freireana, compreendendo a sociedade em constante conflito, devido às lutas pela posse do conhecimento (origem da questão do poder), pelo *status* e pelos recursos materiais. Essas disputas não são realizadas entre concorrentes em condições de igualdade, pelo contrário, há certos grupos que, ao longo da história, detêm o controle sobre as ideologias, instituições e práticas de sua sociedade, com a manutenção destes na posição dominante. Conforme já proferido anteriormente, muitas práticas pedagógicas também legitimam essas relações de poder, pensando as classes populares como inferiores, inexistentes. Porém, se essas posições foram construídas social e historicamente, é possível reconstruí-las de modo mais justo e igualitário e a linguagem é um dos meios para essa reconstrução (MORGAN, 1997, p. 1).

Segundo Hilary Janks (2016), os textos apresentam efeitos sociais elaborados para dar uma “versão” da verdade. Dessa maneira, a língua pode ser utilizada com diferentes finalidades. Reconhecer que não existe neutralidade nos textos implica o desenvolvimento de possibilidades de saber de onde eles vêm e como são definidos pelos leitores. Com isso em mente, há a possibilidade de se entender a posição de quem fala/escreve e de quem ouve/lê, perguntando-se sobre quem se beneficia dessas posições, quem é incluído ou excluído, se há outros pontos de vistas para interpretar o que acontece e que consequências sociais são possíveis a partir desse posicionamento, quais vozes estão sendo destacadas ou silenciadas, em suma, quais interesses estão sendo atendidos, e conseqüentemente, quais estão sendo desprezados.

Nessa perspectiva, o educando tem oportunidades de questionar, podendo participar ativamente de seu processo educacional, numa relação dialógica com o professor e com os outros sujeitos envolvidos nesse processo na sala de aula. Cabe ressaltar que o professor precisa estar ciente de que não é um indivíduo superior e capaz de emancipar os oprimidos. Sua percepção precisa ser humilde para que desenvolva práticas de ensino diferentes, sendo capaz de engajar-se nelas juntamente com os estudantes de uma forma mais flexível e menos autoritária (MORGAN, 1997, p. 26). Dessa forma, legitimam-se os significados múltiplos que podem ser obtidos na leitura de textos, visto que estes sempre estão atrelados a um contexto sócio-histórico. Dessa maneira o letramento crítico é compreendido como uma atitude que os leitores, ouvintes e espectadores assumem ao problematizar os sentidos construídos por eles quando interagem com os textos, questionando, assim, não só as práticas discursivas de seu entorno, mas as suas próprias leituras (DUBOC, 2015; EDUGAINS, 2009).

Nessa abordagem que se propõe libertadora, o ensino é compreendido como ato político, ideológico, retomando aspectos da pedagogia crítica freireana na busca por uma proposta pedagógica dialógica, considerando-se que:

[...] o diálogo é uma experiência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. (...) É um ato de criação. (...) A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquistando o mundo para libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 45).

Para que uma prática pedagógica se desenvolva pelo viés do letramento crítico é preciso, então, levar em consideração alguns pressupostos: manter o foco nas questões ideológicas e culturais que estão por trás dos textos, investigar as políticas de representação e

questionar o posicionamento cultural injusto de falantes e leitores dentro de discursos. Além disso, conforme Wendy Morgan, os professores que assumem a abordagem do letramento crítico:

perguntam quem constrói os textos cujas representações são dominantes em uma determinada cultura em um determinado momento; como os leitores se tornam cúmplices das ideologias persuasivas de textos, cujos interesses são servidos por tais representações e tais leituras; e, quando tais textos e leituras são injustos em seus efeitos, como estes poderiam ser construídos de outra forma. Procuram promover as condições para uma prática textual diferente e, portanto, relações políticas diferentes das desigualdades sociais, econômicas e políticas atuais, à medida que estas são geradas e preservadas pelas práticas de letramento dentro e fora da educação formal.⁹ (MORGAN, 1997, p. 2, tradução nossa)

Com essa perspectiva, essa pesquisa se envolve com as questões voltadas para o estímulo à emancipação dos sujeitos nela implicados, entendendo que é preciso que o professor esteja atento para não se posicionar como o “capacitador” com o poder de libertar os oprimidos. Isso seria continuar numa lógica binária do “nós” e os “outros”, concentrando-se apenas nos últimos, reforçando os processos de dominação/subalternização que os pensam inferiores, inexistentes, e tentam silenciá-los, conforme explicitado anteriormente a partir das reflexões de Miguel Arroyo (2104). Esse ponto de vista, ao contrário da proposta enunciada, poderia tender a tornar a prática de ensino autoritária, tornando-a distante da concepção de que:

a emancipação só é possível dentro das formações de poder-conhecimento dentro das quais há também formas imanentes de opressão. A emancipação e a opressão não são estados transcendentais, mas são práticas próprias situadas dentro de formações poder-conhecimento.¹⁰ (USHER; EDWARDS *apud* MORGAN, 1997, p. 14, tradução nossa)

A concepção de poder nessa proposta é desenvolvida, não como uma ideia de possessão que pode ser transmitida de uma pessoa a outra, mas é pensada como relações de poder relativas, produtivas e negociáveis. À vista disso, compreende-se que é através do diálogo docente-discente que os estudantes podem romper o silêncio, negociando sentidos,

⁹ O trecho correspondente na tradução é: “They ask who constructs the texts whose representations are dominant in a particular culture time; how readers come to be complicit with the persuasive ideologies of texts; whose interests are served by such representations and such readings; and when such texts and readings are inequitable in their effects, how these could be constructed otherwise. They seek to promote the conditions for a different textual practice and therefore different political relations than present social, economic and political inequalities as these are generated and preserved by literacy practice within and beyond formal education”.

¹⁰ O trecho correspondente na tradução é: “emancipation is only possible within Power-knowledge formations within which there are also immanent forms of oppression. Emancipation and oppression are not transcendental states, but are themselves practices situated within power-knowledge formations”.

nomeando as suas condições como eles sabem que elas são, não como disseram que elas devem ser. É essa mudança que pode levar ao engajamento maior dos estudantes e dos professores nas dialéticas dos textos, na identificação das ideologias e instituições que têm interesse na manutenção do silêncio. A realização desse diálogo é a possibilidade de se estabelecer a liberdade de expressão, numa prática pedagógica democrática.

Não obstante isso, devem-se esperar tensões e contradições nesse espaço de diferentes vozes. Uma visão simplista sobre as diferenças de vozes pode ter um efeito contrário, levando ao individualismo. Como a agenda que propomos é sociopolítica, entendemos que as escolas são locais de luta, e que os alunos ocupam esses espaços, num primeiro momento, como indivíduos em desenvolvimento, plenamente conscientes e racionais, com uma compreensão básica de metalinguagem, da política e de seus papéis como sujeitos. Concomitantemente, o que deve acontecer é a mobilização dos estudantes como agentes, cidadãos ativos e comprometidos com a democracia e uma sociedade mais justa. Assim, conforme Gee (1989) argumenta, o letramento só estimula o desenvolvimento da percepção crítica e da agência quando as pessoas se tornam questionadoras ativas da realidade social em torno delas.

Fica claro que uma aprendizagem baseada nos pressupostos dos letramentos críticos permite realizar mudanças favoráveis ao sucesso escolar do educando. A tabela abaixo, elaborada por Cope e Kalantzis (2012), define bem as diferenças entre uma perspectiva crítica e uma perspectiva voltada para aprendizagem descontextualizada:

Tabela 2 - Valores pedagógicos contrastantes

LETRAMENTOS CRÍTICOS	LETRAMENTO ESCOLAR
- Valores democráticos: agir sobre questões e problemas reais no mundo	- Regras formais, fatos secos, mecânicos...
- Ativo, participativo	- Passivo, complacente
- Educação	- Treinamento
- Transformação pessoal e social	- Reprodução social

Fonte: Cope e Kalantzis, p. 218 (tradução nossa)

Como alternativa dentro de diversas possibilidades de pedagogias de caráter emancipatório, os letramentos críticos compartilham de valores comuns a essas, à medida que propõem o contraste entre vários pontos de vista, abandonando-se a assunção de que as coisas são exatamente o que os textos dizem que são. Questionando-se esses textos e interpretando os interesses humanos neles expressos, o letramento crítico aprofunda a compreensão das ideias e informações em todas as áreas curriculares, incluindo o conhecimento de que os textos também são modelados por atitudes e valores que os leitores trazem para eles.

As pedagogias críticas possuem muitos pontos em comum, um deles é o de que os educandos estejam cientes que não há apenas uma versão disponível para os textos, pois, a partir do questionamento, ampliam-se os horizontes e possibilidades de compreensão. Para o letramento crítico, os princípios norteadores para esse desenvolvimento são: desafiar os conceitos e valores usuais; empreender múltiplas perspectivas, percebendo aquelas que estão ausentes ou silenciadas; questionar relações, especificamente aquelas que envolvem diferenças de poder e refletir sobre e utilizar as práticas de letramento para uma ação que promova justiça social (EDUGAINS, 2009, p. 1).

Fica evidente que o objetivo no letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; TAKARI, 2015; ROJO, 2015) é fornecer aos estudantes ferramentas conceituais necessárias para criticar e se engajar com a sociedade na luta contra as suas desigualdades e injustiças. Nessa concepção, fomenta-se a necessidade de desenvolvimento da visão coletiva dos estudantes de forma que melhore a vida em sociedade. (KRETOVICS, 1985, in SHOR, 1999).

São esses princípios que atravessam a proposta pedagógica desenvolvida nessa pesquisa. O objetivo, assim, é o de oferecer condições necessárias para reinvenção da sala de aula, transformando-a num ambiente de interação em que as diferenças não sejam homogeneizadas e, sim, evidenciadas positivamente, e as diversas vozes sejam ouvidas, com seus saberes, suas culturas, suas identidades, em relações dialógicas entre professor e educandos e entre os educandos, levando-se em consideração os conflitos e constrangimentos que envolvem tal processo, e, assim, mantendo-se o ideal de desenvolvimento da alteridade, do protagonismo, da agentividade, do engajamento social.

2 GÊNEROS DO DISCURSO E AS TIRAS CÔMICAS

Desde a década de 1980, no Brasil, o texto passou a ser aceito como a base para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (SHCNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 7). Uma obra que marca essa orientação é *O texto na sala de aula: leitura e produção*¹¹, organizado por João Wanderley Geraldi. Inicialmente, porém, o texto foi tomado como objeto de uso, e não de ensino. Num segundo momento, o texto passou a ser utilizado como suporte para o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura e de redação, passando a uma abordagem mais procedimental. Com essa concepção, o enfoque dos estudos passou a ser nas estruturas dos gêneros escolares já consagrados: a narração, a descrição e a dissertação, relacionando-os às noções da linguística textual, como tipos de texto, coesão e coerência.

Após críticas a essas abordagens que levavam a uma leitura mais de extração de informações do que a uma leitura interpretativa, o desenvolvimento de diversas correntes de estudo da linguagem com enfoque discursivo levou à virada discursiva em relação ao tratamento dos textos e seus usos em sala de aula. Essa virada tornou relevante o enfoque do texto como um todo, valorizando o seu funcionamento e o seu contexto de produção e leitura, priorizando, assim, as significações geradas (SHCNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 10). Em meio a essas discussões e mudanças, os PCN (BRASIL, 1998) e as OCN (2006) foram formulados, reforçando a perspectiva discursiva, em que a língua e linguagem são compreendidas como atividade discursiva. Tal abordagem direciona o ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa no Brasil, buscando entender a língua em uso, ou seja, uma abordagem linguística a partir de situações reais, concretas, situadas.

Diante disso, o discurso ganha destaque juntamente com os gêneros, entendidos “como esfera de uso da linguagem de onde se originam os discursos.” (WILSON, 2012, p. 3). Além dos documentos oficiais que orientam o ensino com base nos gêneros, muitos estudos foram desenvolvidos com propostas e métodos que visam auxiliar aos professores na elaboração de suas aulas. Tendo como referência o Círculo de Bakhtin (2003, 2014), a discussão apresentada aqui tem como foco a melhor compreensão da tira cômica como gênero do discurso, que compõe o hipergênero quadrinhos (MAINGUENEAU, 2004), além de relacioná-la à perspectiva dos multiletramentos e do letramento crítico (COPE; KALANTZIS,

¹¹ GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, SP: Anglo, 2012.

2012, 2000b; LEMKE, 2010), voltando-se para a proposta principal da pesquisa, já assinalada anteriormente, ligada ao processo de formação do leitor.

Para tal, será apresentada uma breve discussão sobre o conceito de gênero ao longo da história até a orientação de análise discursiva, priorizando as funções sócio-discursivas (FERREIRA, 2010; MACHADO, 2005; MARCUSCHI, 2002, 2008; RAMOS, 2017, 2007; SILVA, 2007), além de questões relacionadas ao ensino levando em conta importantes contribuições de Barbosa (2009), de Rojo (2015, 2013), de Schneuwly e Dolz (2011) e de Wilson (2012).

As primeiras reflexões sobre o conceito de “gêneros” surgiram na Grécia Antiga, a partir de Platão e Aristóteles. Nessa abordagem clássica, os estudos eram voltados para o campo da Poética e da Retórica, consagrando-se o rigor da classificação aristotélica nos estudos literários (MACHADO, 2005, p. 152). A percepção das regularidades existentes nos textos é uma grande contribuição nessas análises, porém a prescrição de formas como valor literário estabeleceu princípios modelares do que seria uma “boa literatura”, que atravessaram a História.

No período do Renascimento, essas reflexões dos filósofos gregos foram retomadas e aprofundadas, contudo as análises continuaram a ser orientadas pelos domínios da poética e da retórica. Permanecia a rigidez estética, e, conseqüentemente, misturas de gêneros não eram consideradas como produções artísticas de qualidade. Já no século XVIII, com o Romantismo difundido na Alemanha e na Inglaterra, defendeu-se a ideia de originalidade e de autor como gênio capaz de inovar (SILVA, 2007, p. 39), e, com esse novo olhar sobre a criação literária, mudanças nos gêneros já existentes foram possíveis. No século XX houve ainda um fortalecimento dos campos retóricos e poéticos. Primeiro, por meio dos estudos críticos literários do formalismo russo, logo após, do estruturalismo e da nova retórica (ROJO, 2015, p. 38).

Outros diversos estudos foram realizados ao longo desse período com contribuições significativas para a análise do gênero, mas a intenção desse brevíssimo histórico é destacar a relevância do redimensionamento da noção de gêneros, estendendo-a a todos os textos e discursos sem divisão, tendo como precursor Mikhail Bakhtin e o círculo de discussões do qual participava. Eles entendiam que as diferentes manifestações da linguagem nas interações sociais assumiam formas de enunciar relativamente estáveis. Assim, por exemplo, em relação ao formalismo russo, a principal crítica do círculo bakhtiniano refere-se ao tratamento dos gêneros com base nas propriedades formais dos textos em detrimento dos propósitos comunicativos.

2.1 A perspectiva bakhtiniana

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos de atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Essa citação sobre os gêneros do discurso é encontrada em muitos estudos sobre esse tema no Brasil, revelando a grande influência do Círculo de Bakhtin. Tal diversidade proporcionou releituras e caminhos ora convergentes, ora divergentes. Contudo a questão que nos impulsiona e orienta nessa análise é o tratamento dado por Bakhtin (2003, 2014) aos gêneros, compreendendo que eles “têm origem nas realizações concretas da língua e, por essa razão, pertencem ao domínio das práticas e atividades linguísticas e sociais de onde emergem” (WILSON, 2012, p. 14), considerando, assim, como objeto de estudo o enunciado concreto. Essa abordagem confrontava diretamente as linhas teóricas que se voltavam para análises de frases sem vínculo com a realidade, que redundavam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformavam a historicidade da investigação, debilitavam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Em relação à concepção de signo, a perspectiva bakhtiniana difere-se da noção fomentada pelos estudos formalistas da língua, que o concebe como arbitrário. Isso porque, dentro dessa abordagem, o signo está ligado diretamente à realidade externa da língua, pois todo signo é resultado de um acordo entre os indivíduos socialmente organizados durante um processo de interação. Por isso, “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN, 2014, p. 45).

O filósofo russo também contrastou a noção de oração e de enunciado. A primeira é entendida como unidade da língua, sem contato imediato com a realidade, com fronteiras gramaticais e leis gramaticais. Já a segunda é compreendida como a unidade real de comunicação discursiva, em que é possível depreender a alternância de sujeitos do discurso, o

contato com a realidade imediata, além da relação com enunciados alheios, da plenitude semântica, e da capacidade de determinar a posição responsiva do outro falante (BAKHTIN, 2003, p. 278). Nesse sentido, o enunciado em si tem de ser entendido vinculado ao seu contexto social e ao princípio dialógico, diferentemente das palavras e das orações que se constituem como unidade da língua.

Por isso, cada oração isolada, por exemplo ‘o sol saiu’, é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu *significado* linguístico, o seu papel *possível* no enunciado. Entretanto, não é possível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos que o falante disse com essa oração *tudo* o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante. Mas neste caso ela já não é uma oração e sim um enunciado plenamente válido, constituído de uma só oração: ele está emoldurado e delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso e reflete imediatamente a realidade (situação) extraverbal. Esse enunciado suscita resposta. (BAKHTIN, p. 287)

O enunciado concreto, sob essa orientação, deve ser o centro dos estudos sobre a linguagem, pois é somente na forma de enunciados pertencente a um determinado sujeito do discurso que os discursos podem existir (BAKHTIN, 2003, p. 274). O enunciado, assim, é entendido como a base da significação e inserido num contexto histórico-social de uso (RAMOS, 2007, p. 29). O contexto passa a ser fundamental, pois os vários usos que fazemos da linguagem estão diretamente ligados aos diversos campos de atividade humana. Além disso, cada um desses campos elabora suas formas relativamente estáveis de enunciados, gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262). Eles se estabelecem, então, como formas reiteradas de enunciados que organizam a atividade do falante quando esse produz seu enunciado único e individual (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Ao considerar que os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin leva em conta, por um lado, os aspectos recorrentes, por outro, aspectos novos que podem ser incorporados ao gênero. Isso porque os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo de atividade humana, pois tanto o conteúdo temático, como o estilo e a construção composicional – elementos constituintes dos gêneros discursivos - estão ligados no todo do enunciado e, assim, são também definidos pela particularidade de um determinado campo da comunicação.

Como os campos de atividade humana são dinâmicos e estão estreitamente relacionados (funcionando, muitas vezes, imbricados), os gêneros do discurso se arranjam com as formas de comunicação e com as práticas sociais em equilíbrio ou em tensão “numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 2014, p. 111). Nesses

termos, para Bakhtin (*apud* RAMOS, 2007), a estabilidade é constantemente ameaçada pelas forças: centrípetas, que garantem estabilidade aos gêneros; e centrífugas, que possibilitam a variabilidade e o estilo dos participantes da comunicação. É a relação desses elementos, embora flexível, que confere o equilíbrio necessário para a situação comunicativa, por essa razão que Bakhtin (2003, p. 283) conclui que a comunicação seria praticamente impossível se tivéssemos de criar os gêneros pela primeira vez no processo do discurso ou se nós não soubéssemos como utilizá-los.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, a articulação dos gêneros com as diferentes esferas de comunicação verbal que os originam e desenvolvem e a própria determinação dessas esferas pelo funcionamento social e histórico mais amplo é essencial. Assim, essa abordagem sócio-histórica privilegia a investigação dos efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz através dos textos (ROJO, 2015, p. 42). O que está em jogo, conseqüentemente, são as situações da vida real em que os textos são produzidos, evidenciando um conjunto de conceitos relacionados à esfera de comunicação como o tema, o lugar e tempo históricos (cronotopo¹²), o contexto, a posição social dos interlocutores, a finalidade, a significação, e as ideologias na circulação dos gêneros.

Ressalta-se, por esse ângulo, a intrínseca relação entre a organização da sociedade e a língua/linguagem (ROJO, 2015, p. 64), pois é somente através dos gêneros do discurso que nos comunicamos, falamos e escrevemos, pois são eles que organizam o nosso discurso. É através deles que, ao ouvir o discurso alheio, conseguimos adivinhar o seu gênero já nas primeiras palavras e até mesmo prever o seu fim. Se tudo que enunciamos - falando, escrevendo, digitando, cantando – se materializa na forma de enunciados ou textos, valemos dos diversos gêneros do discurso – orais, escritos, impressos ou digitais – nas mais variadas atividades que envolvem a linguagem, sejam elas cotidianas (como uma simples saudação) ou públicas (de trabalho, artísticas, científicas, etc.) (ROJO, 2015, p. 18).

Ao valorizar os processos comunicacionais, Bakhtin concluiu que a natureza dos enunciados está nas interações sociais e na relação entre os gêneros primários e secundários. Os gêneros primários estão ligados à realidade imediata, já que têm origem na comunicação verbal e espontânea. Já os gêneros secundários não são da realidade imediata, mas são mediados pela leitura e escrita, além de serem utilizados a partir de motivações mais

¹² “Cronotopo é um conceito que Bakhtin cunhou para se referir unificadamente ao tempo-espço históricos (crono-tropo) de produção de um discurso dado. Sempre que enunciamos, estamos em uma posição, única e ‘irrepetível’, em um tempo-espço social específico. (AMORIM *apud* ROJO, 2015, p. 70).

complexas e formais. É também necessário destacar que os gêneros secundários podem absorver e transformar os primários, dependendo dos objetivos pretendidos na enunciação. As tiras, as charges, os cartuns, por exemplo, nessa perspectiva, podem ser identificados como gêneros secundários, pois incorporam e transformam as piadas e os ditos humorísticos reconhecidos como gêneros primários.

Nesse ponto é importante destacar a vontade discursiva do falante, que se revela na escolha de um determinado gênero de discurso. Bakhtin (2003, p. 283) afirma que nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero, mesmo que não saibamos nomear os aspectos formais que o compõem. O falante, portanto, não se restringe ao aprendizado das formas linguísticas, ele também aprende a lidar com os gêneros do discurso. Assim, a compreensão do enunciado em si, e não somente das palavras ou orações, está intrinsecamente ligada ao contexto social e ao princípio dialógico. Como afirma Bakhtin, “a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade” (p. 287).

A presença do outro é inerente ao uso da linguagem, mesmo que seja uma presença pressuposta. O outro é parte essencial no processo de interação comunicativa. O modelo de emissor como ativo e receptor como passivo, para Bakhtin, não passa de um esquema ficcional, pois, de acordo com o princípio dialógico, o ouvinte, numa situação concreta, ao compreender o significado do discurso ocupa uma ativa posição responsiva, pois ouve, acrescenta informações, critica, concorda, discorda, aplica em outras situações, ou seja, ele responde ao enunciado. Essa resposta pode ser imediata, pode ser silenciosa, porém cedo ou tarde, aquilo que foi compreendido será respondido em discursos posteriores ou refletirá no comportamento do ouvinte. Portanto, toda compreensão é ativamente responsiva, determinando-se, assim, o papel ativo do outro no processo de comunicação discursiva.

essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo do processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...]

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo [...] (BAKHTIN, 2003, p. 271-272)

Essa concepção é de extrema relevância para o processo de aprendizagem, pois, ao considerar a posição responsiva ativa do leitor/ouvinte, compreende-o como sujeito e não

como objeto da aprendizagem. Desse modo, as práticas escolares não podem estar voltadas para um sentido único de algum texto, mas levar em conta o conhecimento de mundo do educando, envolvendo-o em análises dos discursos, das vozes presentes ou ausentes nos textos. Mais do que os aspectos formais de algum gênero, é importante que sejam trabalhados o enunciado concreto e os valores, ideologias e as relações de poder que o permeia.

2.1.1 Os elementos dos gêneros: conteúdo temático, estilo e construção composicional

Os gêneros são utilizados e reconhecidos por nós tanto pela forma dos textos a eles pertencentes, e pelos temas e funções que viabilizam, como pelo estilo da linguagem que permitem. Esses três elementos são indissociáveis para que possamos nos comunicar, logo a separação só ocorre como procedimento de análise dos textos nos gêneros.

O tema, para Bakhtin/Volochinov, é mais do que o conteúdo, ou o tópico central. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014), o autor traça um paralelo entre tema e significação para fazer ressaltar a importância do primeiro. No interior do tema, a significação é definida como os elementos da enunciação que são “reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (BAKHTIN, 2014, p. 134), podendo ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que as compõem. Esses elementos são, desse modo, abstrações, fundadas sobre uma convenção, sem existência concreta independente, porém são partes indispensáveis da enunciação. Dito de outra maneira: a significação é idêntica em todas as instâncias históricas em que é pronunciada e se constitui das significações de todas as palavras que fazem parte dela, como aparato técnico para a realização do tema.

Todo enunciado é construído para se fazer ressaltar o tema e, por essa razão, ele é o elemento mais importante na enunciação. O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo único e não reiterável, baseado na vontade enunciativa, na apreciação de valor que o autor lhe confere no momento de sua produção. Visto dessa maneira, o tema é concreto, pois está vinculado indissolivelmente ao instante histórico ao qual pertence e que deu origem à enunciação. Bakhtin conclui, assim, que:

o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a

enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. (BAKHTIN, 2014, p. 133-134)

Nessa análise é possível depreender que é pelo tema que a ideologia circula, pois a nossa vontade discursiva está atravessada pelos nossos valores, pela nossa cultura, pela realidade concreta em que avaliamos a situação e os seus participantes. Os sentidos atribuídos a uma palavra nos enunciados, embora sejam únicos e não reiteráveis, vão se reunindo como significação das palavras e, por isso, elas tem seu sentido alterado pelo acúmulo de valor ideológico que adquirem. Isso porque a nossa própria ideia tem origem e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos do outros, e, conseqüentemente, isso reflete nos enunciados que construímos (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Já o estilo é constituído pelas escolhas feitas pelo falante para dizer o que quer dizer (vontade discursiva), gerando o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de diversas ordens como de léxico, de registro linguístico, de estrutura frasal, entre outros. Nesse ponto, todos os aspectos gramaticais estão implicados de modo que se ecoe o tema do texto. Isso é determinante para se entender que nenhuma escolha é inocente. Cabe ainda destacar que todo enunciado pode refletir aspectos da individualidade do falante, isto é, pode apresentar um estilo individual, porém todo estilo está indissociavelmente vinculado ao enunciado e aos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 265-266).

Podemos entender a construção composicional como o conjunto dos aspectos relacionados à estrutura, à organização e ao acabamento do enunciado como um todo. As particularidades estruturais e os limites precisos são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 275). Isso significa que o sujeito do discurso considera que disse tudo o que tinha a dizer para o momento, por isso deu um acabamento, mesmo que provisório a seu texto de acordo com o gênero adotado na enunciação. É esse acabamento que permite ao ouvinte (ou leitor) reagir, tomar a palavra e replicar o enunciado, mesmo que isso ocorra posteriormente.

Segundo Bakhtin, o domínio dos gêneros do discurso pode possibilitar a participação mais efetiva nas esferas de atividade humana. Por essa razão, é imprescindível criar condições na escola em que o gênero possa ser trabalhado, analisando-se os discursos, as ideologias, e o desenvolvimento da compreensão de si mesmo e do outro.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é

possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Desse modo, ao falante, não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto às formas da língua (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Dessa forma, esses conceitos bakhtinianos discutidos são bases importantes tanto para a compreensão do gênero tiras cômicas, como para a abordagem dele em sala de aula. Isso porque elucida o processo de compreensão, observando os enunciados em sua concretude e suas ideologias, fornecendo conceitos importantes como tema, estilo e estrutura composicional.

2.2 Gêneros do discurso, tipologia, gênero textual e o papel da escola

A partir da mudança substancial de perspectiva trazida por Bakhtin, surgiram posicionamentos teóricos distintos sobre o gênero, destacando-se os seguintes pontos de vista: funcional (Jakobson, Halliday e Brown e Yule), enunciativo (Benveniste), textual (Adam), comunicacional (Bakhtin, Maingueneau e Charaudeau). Conforme Ferreira (2010), essas diferentes abordagens ocorrem por conta de fatores distintos para a definição do conceito, como a ancoragem social do discurso, sua natureza comunicativa, as regularidades composicionais do texto e suas características formais. Desses quatro posicionamentos teóricos sobre os gêneros podem-se distinguir, haja vista a relação entre os muitos aspectos diferentes de cada um desses pontos de vista, duas correntes principais: uma mais voltada para a materialidade textual, preferindo a denominação “gêneros de texto”, e a outra que prioriza as situações de produção do discurso, utilizando a denominação “gênero do discurso”.

Segundo Rojo (2015), aqueles que optam pela noção de gênero de texto fazem uso de concepções herdadas da linguística textual e, em comum, destacam-se os seguintes pontos: a ideia de famílias de textos reconhecidas através das semelhanças no texto ou contexto, além de uma leitura funcional do texto/situação de produção, ancorando-se na materialidade textual. Marcuschi (2010) entende os gêneros como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (p. 19) e defende o uso do termo “gênero textual”, em lugar de discursivo. Para ele o texto é um artefato concreto que se

manifesta num gênero textual, enquanto o discurso é a manifestação do texto numa instância discursiva. O discurso, então, se realiza nos textos, e estes pertencem a um determinado domínio discursivo. Ele, também, faz a distinção entre tipos e gêneros textuais:

Vejamos aqui uma breve definição das duas noções:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros [...] (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24)

Essa distinção delimita os tipos textuais como categorias que buscam classificar os textos com base em suas características linguísticas, como o léxico, a referenciação, a sintaxe, as relações lógicas de coesão e coerência, natureza de composição, sequências textuais, entre outras. A descrição, a narração, a dissertação, a exposição, e a injunção são esses típicos tipos de textos que têm sido abordados pela escola há muitos anos. A concepção de gênero trazida pelo autor, porém, destaca a importância da função social e comunicativa na sua análise. Essa distinção contribui significativamente no trabalho pedagógico, pois permite analisar as sequências tipológicas que podem ser encontradas em qualquer gênero, e o papel delas no propósito comunicativo.

No entanto, não fica clara a diferença entre gêneros e textos ou enunciados, já que o autor se utiliza do termo gênero para se referir aos textos materializados. Tal noção dissipa a fronteira entre gênero e texto a ponto de este parecer um acontecimento linguístico pertencente a conjunto de textos. Concepções parecidas podem ser encontradas na linguística de texto e até mesmo de professores que definem uma narração como um tipo de texto que apresenta subtipos ou gêneros (ROJO, 2015, p. 27). O problema nessas concepções, embora Marcuschi tenha desenvolvido uma perspectiva que leve em conta os aspectos sócio-históricos, seria, a possibilidade de se confundir e transformar o gênero numa categoria teórica, perdendo-se sua dimensão social.

Já aqueles que utilizam a noção de gêneros do discurso possuem como característica a seleção de aspectos da materialidade linguística que são determinados pela interação através da linguagem, sobressaindo-se os traços linguísticos relevantes no discurso. Os aspectos sócio-históricos da situação comunicativa são o fundamento para as análises na perspectiva

dos gêneros do discurso e, assim, as regularidades linguísticas que forem examinadas estão, sobretudo, vinculadas às esferas de comunicação e não as formas fixas da língua, sendo “os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que viabilizam certas escolhas linguísticas.” (ROJO, 2015, p. 42). Assim, as formas dos textos possuem valor secundário diante do desenvolvimento dos temas e dos sentidos, sempre imersos na ideologia e na valoração. Essa abordagem sócio-histórica em que a história, o tema, a significação e as ideologias na circulação dos gêneros ganham importância é que determina o uso da expressão gêneros de discurso, em lugar, por exemplo, de gêneros de texto.

Outra contribuição de Marcuschi (2010) para o tratamento do gênero é a noção de domínios discursivos, pois cada um deles compreende uma diversidade de gêneros em razão da variedade de discursos. Segundo o autor,

usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (MARCUSCHI, 2010, p. 24)

Tal noção aponta para a ligação existente entre as formas de discurso e as instituições onde se produzem essas formas. Segundo Wilson (2012, p. 21), “a compreensão dessa relação nos leva à associação entre as formas de dizer e as formas de conhecimento autorizadas, que vão constituir o campo dos saberes em articulação aos domínios discursivos [...] e, conseqüentemente, a dos gêneros”.

O ensino por meio de gêneros pode ser enriquecido significativamente, se essa vinculação for considerada pelo professor. Conforme Wilson (2012), entendemos que os gêneros discursivos, quando explorados em sala de aula, devem ser compreendidos como gêneros escolares. Isso porque, os textos são deslocados das questões que levaram à sua produção, e recontextualizados com fins pedagógicos, havendo, no processo de escolarização, produção de conhecimento e de linguagem especializada.

No processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento é deslocado entre os conceitos baseados nas esferas de uso da linguagem e aqueles que são mediados pelo conhecimento escolar. O gênero, então, não é mais o gênero de referência, mas uma variação dele, ou seja, um gênero escolar. Por isso, ao lidar com os gêneros em sala de aula, os alunos estão se

envolvendo com a aprendizagem de todo um sistema de linguagem e conhecimento do gênero de referência. Porém o modo de percepção e organização do gênero passa por um processo de transformação, pois é mediado pela escola. Assim, o seu papel é explorar os vários discursos presentes nas diversas esferas de atividade humana, organizando as experiências nesses campos, desenvolvendo atividades a partir dos gêneros primários e secundários, estimulando novas possibilidades quanto aos modos de dizer e de conhecer.

Para ampliar a discussão, é válido considerar a concepção de gênero como “instrumento”, conforme defendido pelos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Ao buscar uma compreensão que dê conta de aspectos de ensino e aprendizagem e tratando os gêneros também pelo viés bakhtiniano, eles afirmam que:

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as expectativas possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação. Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 21).

Esses autores entendem o gênero como objeto socialmente elaborado, que faz ver o mundo de um certo modo e permite conhecimentos particulares sobre ele, ficando entre o sujeito e a situação na qual ele age. A partir desse pressuposto, eles entendem que a aprendizagem da linguagem acontece no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. É nesse lugar que são criadas as transformações consecutivas da atividade do aprendiz, que levam à construção das práticas de linguagem. Os gêneros são, nesse contexto, megainstrumentos que funcionam como referência e suporte para a aprendizagem e uso dos aprendizes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 64, 65). Assim, como apresentado por Wilson (2012), esses autores entendem que, no âmbito escolar, o aluno, então, se encontra “num espaço do “como se” (SCHNEUWLY, 2011, p. 65), pois há um desdobramento do gênero, fazendo com que ele não seja mais um instrumento de comunicação apenas, mas é, simultaneamente, um objeto de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o gênero atua como um horizonte de expectativas, funcionando como um modelo comum sobre o qual é possível organizar o conhecimento.

Rojo e Barbosa (2015) também defendem propostas de ensino-aprendizagem que levem em conta os gêneros discursivos num contexto atual de textos cada vez mais multimodais. Para isso elas realizam uma releitura dos conceitos bakhtinianos, para reafirmá-los e orientar sobre as possibilidades de tratamento dos gêneros nessa perspectiva, entendendo que os gêneros são uma entidade da vida, e não abstrações teóricas. Para isso recorre ao conceito hegeliano “universais concretos”, citado por Neves (2009) como:

na filosofia de Hegel, distinguem-se dois tipos de universalidade: o universal concreto e o universal abstrato. O universal concreto ou existencial dá-se no plano ideal onde as coisas adquirem existência, ou seja, na História, na experimentação, enquanto o universal abstrato é formado por uma operação do espírito (razão) que isola os elementos comuns de um dado objeto para expressá-los por um conceito. (s.p.)

Partindo desse princípio, os gêneros são estabelecidos historicamente, utilizados socialmente, tendo existência e força na vida social, mesmo que só se concretizem em textos e enunciados e não como gêneros em si. Dessa maneira, os gêneros são modos de enunciar atravessados pela história de um grupo social, de uma determinada cultura e “que nela circulam nos saberes das pessoas – um universal -, mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais” (ROJO, 2015, p. 28).

O enunciado serve para expressão, por meio da língua, de uma significação, de uma análise sobre o mundo, sobre os outros, sobre as coisas ou e até mesmo sobre outros ditos. A compreensão se alarga para além da arte, apontando para a vida, pois, em toda situação comunicativa, há um modo de organização verbal que é constituído socialmente, consagrando um repertório de formas enunciativas que orienta o falante no emprego da língua. Assim, a escola é um espaço em que se pode ampliar os modos de dizer, estabelecendo o conhecimento sobre as diversas esferas de comunicação, e onde é possível se partir das práticas sociais situadas.

Considerando essas diversas linhas teóricas que se combinam, o processo de ensino-aprendizagem a partir do gênero tira cômica se justifica. Através dele, há a possibilidade de análise crítica dos diferentes discursos, incluindo-se o do próprio educando, ampliando a capacidade de avaliação dos textos, conforme recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Assim, espera-se que os alunos construam significados nas suas leituras dos textos:

- * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
- * inferindo possíveis intenções do autor marcadas no texto;
- * identificando referências intertextuais presentes no texto;

- * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
- * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- * reafirmando a sua identidade pessoal e social. (BRASIL, 1998, p. 33)

2.3 O gênero: quadrinhos e tiras cômicas

As histórias em quadrinhos (HQ) foram consideradas um tipo de produção cultural inferior durante muito tempo. No século XX, muitos profissionais dos quadrinhos ainda preferiam ser conhecidos como ilustradores, artistas comerciais, ou, na melhor das hipóteses, “cartunistas” (MCCLOUD, 2005, p. 18). Atualmente, apesar dos avanços na pesquisa sobre os quadrinhos como produção cultural autônoma, a associação das HQ ao campo da literatura ainda acontece, o que, segundo Ramos (2016), seria uma forma de qualificá-las com um rótulo socialmente aceito ou academicamente prestigiado, e, dessa forma, justificar os quadrinhos, historicamente tratados de maneira depreciativa.

Esse olhar reticente sobre as produções quadrinísticas se deve a alguns fatores que foram construídos historicamente. McCloud (2005) destaca a visão estereotipada e naturalizada das pessoas sobre as HQ, que as define como “material de consumo infantil, com desenhos ruins, barato e descartável” (2005, p. 3). Já Vergueiro (BARBOSA; RAMA; VERGUEIRO, 2009, p. 8) e Viana (2013, p. 12) enfatizam a questão das HQ serem parte da “cultura de massa”, de cunho comercial, que rapidamente conquistou um número enorme de leitores, o que teria provocado uma espécie de desconfiança de pais e professores em relação à leitura e a seus efeitos. Soma-se a isso a suposição de que as HQ sejam leituras somente de lazer, e por isso, superficiais (VERGUEIRO, 2015, p. 9), as quais poderiam, assim, desviar a atenção de leituras consideradas “mais profundas”.

Essas proposições negativas geraram resistências em relação ao estudo das HQ no meio acadêmico (RAMOS, 2016, p. 17). A seguinte declaração do professor e pesquisador José Marques de Melo (*apud* RAMOS, 2007, p. 1) é bastante reveladora: “Eu era acusado clandestinamente de pesquisar o ‘lixo cultural’”. Ele se referia à rejeição que sofreu ao realizar estudos sobre quadrinhos a partir de 1967, pois a comunidade científica desqualificava esse objeto de análise. Waldomiro Vergueiro (2005, p. 17), outro pesquisador de grande relevância na área, descreveu a postura dos intelectuais da época diante dos quadrinhos da seguinte forma: “Eles simplesmente não os consideram dignos de atenção.

Com isso, colocaram um ponto final no assunto, afirmando que as histórias em quadrinhos definitivamente não pertenciam ao meio acadêmico”.

Mesmo diante desse descrédito, surgiram estudos relevantes sobre os quadrinhos no Brasil (VERGUEIRO, 2006), como as pesquisas de Moya (1970), Cirne (1970, 1972), Preti (1973), Cagnin (1975), dentre outros, que foram desmistificando as concepções equivocadas e apresentando o potencial comunicativo e ideológico dos quadrinhos. Segundo Viana (2013, p. 19), as histórias em quadrinhos possuem realmente uma aparência de grande simplicidade e pouca relação com o processo social e questões sociais mais profundas, entretanto os quadrinhos manifestam valores, concepções, sentimentos, etc.

Além disso, uma das considerações mais importantes das pesquisas foi tratar as HQ como um tipo de arte sequencial com linguagem autônoma. A partir disso, podemos afirmar que “ler quadrinhos é ler a sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto” (RAMOS, 2016, p. 30). Tal afirmação, porém, nos leva a outra questão importante: os quadrinhos são um gênero?

Denominações como quadrinhos, tiras, tirinhas, tiras em quadrinhos, tiras cômicas, charges, cartuns, entre outras nomenclaturas são atribuídas, frequentemente, a uma mesma produção em quadrinhos. Há notadamente uma imprecisão nos livros didáticos, nas provas e vestibulares, e até mesmo entre os quadrinistas, no que tange ao universo dos quadrinhos e às definições do gênero ou dos (sub) gêneros que o compõem. Segundo Mendonça (2010):

Visualmente, as HQs são facilmente identificáveis, dada a peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões. Entretanto as HQs revelam-se um gênero tão complexo quanto os outros no que tange a seu funcionamento discursivo. Por isso, categorizá-las exige um grande esforço de sistematização, tendo em vista a multiplicidade de enfoques possíveis (p. 210)

A dificuldade de definição suscita perguntas como estas: o que é exatamente uma charge? O cartum é o mesmo que caricatura? Os quadrinhos são um gênero? E as tiras cômicas, o que são? As tiras cômicas, as charges, os cartuns são um gênero ou são vários? Realmente, distinguir esses gêneros não é tarefa fácil até mesmo para profissionais da área (MENDONÇA, 2010, p. 212), já que há grandes semelhanças entre os textos que utilizam a linguagem dos quadrinhos. Assim, muitas vezes, a solução encontrada é optar por um termo provisório e sem muito critério (RAMOS, 2016).

Todavia, não ter a noção clara das características de cada um dos produtos culturais que articulam imagem e texto verbal em formato de quadrinhos pode dificultar a compreensão

e diminuir o potencial comunicativo desses textos por ser criar expectativas diferentes de leitura. Assim, o meu objetivo nessa seção é apresentar uma discussão que não esgota, mas que pode possibilitar uma noção básica dos aspectos que fazem com que algumas produções quadrinísticas sejam nomeadas, especificamente, como tiras cômicas, apresentando também as distinções em relação a outras produções semelhantes.

Assim, apresento um panorama histórico das histórias em quadrinhos, evidenciando como elas foram historicamente se constituindo, afirmando-se como arte de linguagem autônoma e se diversificando, para, a seguir, examinar alguns aspectos da linguagem dos quadrinhos, a partir de uma breve descrição comparativa entre os gêneros charges, cartuns e tiras cômicas, abrigados sobre o rótulo quadrinhos.

2.3.1 Histórias em quadrinhos: origem, afirmação e diversificação

Segundo SILVA (2007), a origem do gênero tira cômica e dos outros gêneros que articulam as linguagens verbal e visual remete-nos à pré-história, quando homens desenhavam imagens nas paredes das cavernas. Além disso, ao longo da história humana é possível, também, reconhecer que o discurso verbal com tendência cômico-humorística, tal como o que encontramos nas tiras cômicas, tem atuado como forma de catarse e de quebra de hierarquia nas relações de poder. Críticas a costumes e a ações humanas consideradas abomináveis, por exemplo, frequentemente eram expostas através dessa via cômico-humorística. Diversos recursos de linguagem - gestuais, mímicos, figurativos, sonoros e verbais – foram explorados pelos grupos sociais ao longo do tempo a fim de produzir o riso.

Já na Antiguidade as representações por meio dos desenhos ganharam arranjos peculiares, haja vista as diversas civilizações narrarem suas histórias por meio de sequências de imagens em suportes distintos, como peças de cerâmica, frisos decorativos e paredes de tumbas (Cf. Figura 1). Na Idade Média, pode-se destacar a produção de representações dos episódios bíblicos nos vitrais dos templos da Igreja Católica (Cf. Figura 2). Como exemplo, abaixo segue uma cena pintada há 32 séculos na tumba de “Menna”, um antigo escriba egípcio (MCCLLOUD, 2005, p. 14).

Figura 1 - Fotografia da tumba de *Menna*, antigo escriba egípcio

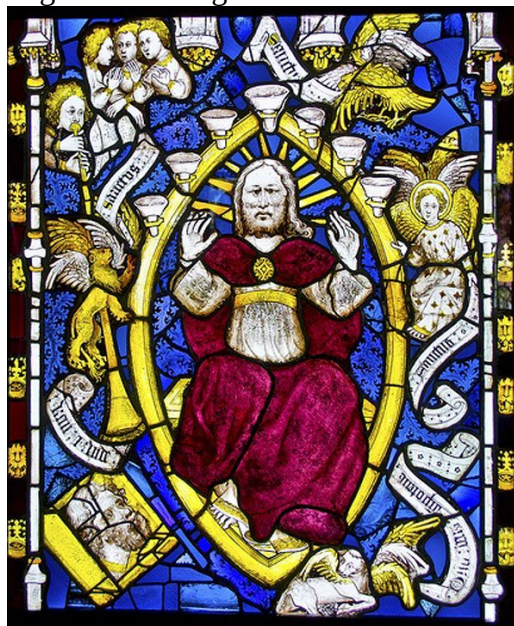


Legenda: Lê-se em ziguezaue, de baixo para cima.

Fonte: ANTIGO EGITO.ORG. Desenvolvido por Lucas Ferreira. Apresenta artigos sobre a cultura egípcia.

Disponível em: <http://antigoegito.org/a-sociedade-egipcia/>. Acesso em: 25 mar. 2018

Figura 2 – Fotografia do vitral da Catedral de Iorque, Inglaterra



Fonte: OBVIUS. Anna Anjos. 2013. Disponível em:<

http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2013/07/os-vitrais-medievais.html>.

Acesso em: 25 mar. 2018

Foto: Craig Greenwood

Finalmente, na Idade Moderna, com a invenção da imprensa, a ascensão da burguesia e a disseminação dos ideais liberais, multiplicou-se a reprodução de textos impressos. Nesse cenário, os jornais passaram a ter um papel relevante ao propagar ideias e transformando fatos em notícias. No século XVIII, segundo Santos (*apud* SILVA, 2007, p. 4), já era possível encontrar ilustrações, histórias ilustradas e charges humorísticas nos jornais, com o objetivo de atrair a atenção do leitor.

Foi ao longo desse período que os textos de caráter cômico-humorísticos foram sofrendo mudanças relevantes. Produções como as do inglês William Hogarth (1697- 1764) e do suíço Rodolphe Töpffer (1799 - 1846), representadas nas figuras 1 e 2, foram precursoras do gênero tira como a conhecemos na atualidade.

Figura 3 - Cena 2 de “O progresso de uma prostituta” (1731), de William Hogarth¹³



Figura 4 - *Les Amours de Monsieur Vieux-Bois* (1827) – Rodolphe Töpffer¹⁴



¹³ Esta é uma peça “da história com imagens de seis ilustrações de Hogarth, ‘O progresso de uma prostituta’, publicada em 1731. Apesar de ter quadros, essas figuras contam uma história rica em detalhes e motivada por fortes preocupações sociais. As histórias de Hogarth foram mostradas pela primeira vez como uma série de pinturas, e, mais tarde, vendidas como portfólio de gravuras. As pinturas e gravuras eram para ser vistas lado a lado... Em sequência!” (MCCLLOUD, 2005, p. 16-17)

¹⁴ Sobre Rodolphe Töpffer: “Um dos seus álbuns mais famosos “*Les Amours de Monsieur Vieux-Bois*” (1827) narra a vida de um homem que deseja viver uma história de amor, no entanto sofre uma série de recusas. Desiludido, tenta se matar, mas suas tentativas são vãs. Durante toda a história, o personagem se envolve em uma série de confusões, não conseguindo realizar nenhum de seus objetivos. [...] Esse é um pequeno trecho desta narrativa traduzido por Moya (1993)” (SILVA, 2007, p. 21).

entretenimento. No entanto, as tiras por muito tempo foram consideradas como uma leitura inútil e até mesmo prejudicial, não sendo, conseqüentemente, abordadas na esfera educativa. A leitura desse gênero acontecia, então, no espaço privado, no cotidiano, de maneira espontânea e intuitiva, como diversão.

Com o passar do tempo, os temas, que inicialmente eram voltados para as crianças, foram sofrendo alterações, passando a tratar de assuntos familiares. A partir da década de 1930, ocorreu a expansão do mercado editorial devido ao interesse pelas histórias de aventuras. Assim, diversas tiras contendo heróis como personagem principal surgiram, ganhando espaço nos jornais diários. Diferente das tiras cômicas, essa nova forma demandava mais espaço, pois os enredos comportavam séries mais longas. As dificuldades decorrentes da fragmentação das narrativas nas tiras de jornal provocaram a criação de um novo suporte para estas publicações: as revistas em quadrinhos (SILVA, 2007).

Foi nesse período também que surgiram vários tipos de heróis que dialogavam com as questões sociais da época. Muitas dessas histórias foram alvos de crítica, devido à sua carga ideológica, chegando a ser proibidas em diversos países. Em 1954, o psiquiatra Frederic Wertham publicou o livro *Seduction of the Innocent* no qual defendia a ideia de que as histórias em quadrinhos influenciavam negativamente os adolescentes, estimulando a delinquência e a sexualidade (BARBOSA, 2009). Tais proposições repercutiram na sociedade americana de tal modo que provocaram o desaparecimento de diversas editoras de revistas em quadrinhos, além de desencadearem um processo de pasteurização dos conteúdos das que permaneceram.

A reação dos *syndicates* diante dessas questões deu-se através do investimento nas tiras cômicas de caráter reflexivo. Um destaque nesse contexto foram as tiras de Charles Schulz, com a publicação da série *Peanuts*¹⁵ (Figura 6), na década de 1950, na qual os aspectos humorísticos ganharam novos contornos. O risível passou a ser mais característico nas falas do que no enredo da narrativa e os temas cotidianos também foram incorporados ao gênero, porém de forma crítica.

¹⁵ A série *Peanuts* é conhecida no Brasil como Minduim ou a turma do Charles Brown. As histórias vivenciadas pelo cachorro Snoopy e as crianças fazem referência aos conflitos do universo psicológico infantil e as contradições do mundo adulto.

Figura 6 – Tira cômica Peanuts (Charles Schulz)



Fonte: ROSSI, Jefferson Carlos. **Blog do Rossi**. Tupaciguara, MG, 2015. Disponível em: <<https://blogdojeffrossi.blogspot.com.br/2015/03/7-tirinhas-peanuts-de-charles-schulz.html>>. Acesso em: 25 mar. 2018

Já na década de 1960, vale destacar a criação da personagem *Mafalda* pelo argentino Joaquim Salvador Lavado (conhecido pelo pseudônimo Quino). Os temas tratados por essa personagem têm como foco a crítica às regras das diversas instituições sociais e aos processos de alienação e marginalização gerados pelo sistema capitalista, conforme o exemplo na figura 7 a seguir:

Figura 7 - Mafalda (Quino)



Fonte: QUEIROZ, Fabiano. **Blog História na sala de aula**. Novo Hamburgo, RS, 2012. Disponível em: <<http://proffabianoqueiroz.blogspot.com.br/2012/09/tiras-da-mafalda.html>>. Acesso em: 25 mar 2018

Entretanto, foi na década de 1970 que as tiras cômicas assumiram de vez posição hegemônica nos jornais em relação a outras formas de tiras, estendendo-se essa predominância até a atualidade, inclusive no Brasil. Em decorrência desse domínio, outras formas de tiras (de aventura, de ficção científica, etc.) tornaram-se escassas ou desconhecidas do público em geral, tornando-se comum a assossiação equivocada de quaisquer tiras (ou tirinhas) à noção de texto humorístico (Essa discussão foi aprofundada na subseção 2.5 dessa pesquisa).

Com a virada discursiva, em que a reflexão sobre o uso da língua nas diversas situações de comunicação ganha destaque, os diversos gêneros do discurso passaram a ser valorizados e investigados, inclusive as tiras cômicas. Foi por volta de 1970 que os estudos se

iniciaram de maneira mais frequente. Nessa época, as tiras passaram a figurar também nos livros didáticos, mas foi somente na década de 1990 que as análises das tiras cômicas com o objetivo de identificar os aspectos humorísticos ganharam maior destaque.

Já no final do século XX, as mudanças no modo de comunicar se intensificaram com a difusão de novos meios de comunicação de massa. Consequentemente, os textos de humor, que até a Idade Média eram popularizados, principalmente, nos eventos festivos, nas apresentações teatrais e no cotidiano da cultura oral, ou seja, através de interação verbal face-a-face (SILVA, 2007, p. 9), passaram, também, a associar o código verbal com o iconográfico e serem difundidos através das novas tecnologias, por meio da arte sequencial na mídia.

É importante ainda ressaltar que nos últimos anos as tiras cômicas vêm ganhando espaço, também, no meio virtual, principalmente nos *blogs* (NICOLAU, 2011, p. 2). Consolidadas dentro das páginas de jornais, muitas tiras que circulam nas redes sociais são adaptações das impressas. Todavia, nesse mesmo suporte, tem surgido novos desenhistas expondo seus trabalhos, sem depender dos *syndicates* e suas avaliações mercadológicas que influenciam o modelo de produção dos artistas. Conforme Nicolau (2013):

O blog tem sido uma das principais ferramentas do processo de convergência midiática e também um espaço para a discussão sobre as mudanças de pensamento em relação à Cibercultura. Inúmeros debates, palestras e discussões on line são travados diariamente por blogueiros e seus públicos, graças às possibilidades geradas pela Web 2.0 e a facilidade na conexão com a internet. (p. 9)

A interatividade é uma das características principais da relação da sociedade atual com as mídias digitais. A web 2.0 propicia a participação ilimitada dos usuários, diminuindo o controle dos produtores dos grandes meios de comunicação de massa. Além disso, há a possibilidade de produção alternativa e colaborativa. Nesse espaço de compartilhamento, os usuários podem experimentar, inovar e divulgar as suas produções através das comunidades virtuais, participando de discussões, recebendo sugestões e análises. Assim, o conteúdo está cada vez mais sujeito à personalização e sem limites de veiculação, proporcionando ao quadrinista o suporte necessário para a divulgação, além da liberdade para seguir o estilo que desejar para sua produção.

Sabe-se que esse gênero não circula apenas nos jornais, mas em revistas, nos materiais didáticos e também nas mídias virtuais, fato que contribuiu para que mais autores lançassem suas criações, pois não dependiam da tradicional aprovação de um corpo editorial.

Essa inserção no meio eletrônico também lhes permitiu soltar a criatividade no formato dessas tiras e assim desvencilharem-se das amarras que os impediam de variar o tradicional formato de três a quatro quadros, dispostos horizontalmente, criados para que

se produzisse a mesma história, num mesmo espaço físico, para mais de um jornal (DIAS, 2015, p.41)

O ambiente virtual também possibilita a inclusão de novos elementos no gênero tira, como animações, diagramação dinâmica, efeitos sonoros, narrativas multilineares e interatividade, criando um gênero híbrido (NICOLAU, 2011). Outro fato novo e que também tem afetado o processo de criação das tiras é a circulação cada vez mais frequente de *memes*¹⁶ principalmente entre os adolescentes e os jovens (RAMOS, 2013). Destaca-se ainda o modo inovador de produção das narrativas, pois os personagens dos memes são compartilhados entre os blogueiros, sendo comum o aproveitamento do desenho para criar novas histórias, que acabam por depender ainda mais de contextualização. Esse fenômeno mostrou-se bastante relevante para o presente trabalho, pois os sujeitos da pesquisa-ação desenvolvida, sem qualquer exceção, declararam gostar, ler e compartilhar com bastante frequência.

Dessa maneira, podemos afirmar que, tendo em vista as transformações nos suportes e nas formas de construção e circulação de textos em quadrinhos, são importantes estudos sobre como se constitui cada gênero quadrinístico (RAMOS, 2016, p. 16). Essas investigações podem contribuir tanto para que aconteça uma leitura mais aprofundada e crítica, explorando-se os recursos dessa linguagem, como para a elaboração de propostas pedagógicas utilizando-se os diversos gêneros dos quadrinhos, entre elas as tiras cômicas estudadas nessa pesquisa. Fundamentados nesse pressuposto, explicitamos a seguir, de forma resumida, algumas características da linguagem dos quadrinhos, levando em conta elementos comuns aos gêneros que se utilizam dessa linguagem (RAMOS, 2013, p. 104).

2.3.2 A linguagem dos quadrinhos

“Quadrinhos são quadrinhos” (RAMOS, 2016, p. 17). Essa afirmação de Paulo Ramos é valiosa para entendermos que os quadrinhos desfrutam de linguagem autônoma e, como já afirmamos, não se trata de uma forma de literatura. Para defender essa concepção, o autor considera a proposição de Danieli Barbieri (1998), segundo o qual, as várias formas de

¹⁶ A expressão “memes” significa (...) uma unidade básica de sentido transmissão ou imitação cultural, que se constrói a partir de uma unidade específica e memorável, se propagando como um vírus (vírus da mente), que contamina as pessoas e influenciam o seu comportamento de modo que elas ajudem a perpetuá-lo e disseminá-lo. (NICOLAU, 2013, p. 101)

linguagem não estão separadas, mas sim, interconectadas. Barbieri utiliza uma metáfora para explicar essa relação: a linguagem seria como um grande ecossistema, formado de pequenos nichos distintos uns dos outros (denominados por ele como ambientes), cada um com suas características próprias, o que asseguraria a autonomia em relação aos outros. Todavia, o fato de serem autônomos não os impossibilita de compartilhar características comuns.

Nessa perspectiva, os quadrinhos se relacionam com recursos de diversas outras linguagens, tais como ilustração, caricatura, pintura, fotografia, artes gráficas, música, poesia, narrativa em prosa, teatro, cinema, e desenhos animados. Como exemplo disso, Mendonça (2010) descreve a relação do cinema e dos desenhos animados com as HQ por utilizarem o recurso dos quadros para narrar, porém a diferença seria que:

Enquanto, nos dois últimos, todos os quadros são apresentados em movimento na tela, nas HQs, há uma seleção dos quadros a serem sequenciados, o que demanda um trabalho cognitivo maior por parte do leitor, de modo a preencher as lacunas e reconstruir o fluxo narrativo (p. 211).

Privilegiando a noção de estabilidade relativa dos gêneros do discurso (BAKTHIN, 2003, p. 262), entendemos que as características comuns aos quadrinhos são a articulação de linguagens verbal e visual, o uso da linguagem quadrinizada e a progressão sequencial quadro a quadro para compor uma narrativa (MENDONÇA, 2010; RAMOS, 2007, 2016; FERREIRA, 2010). Diante disso, o termo quadrinhos é utilizado como um grande rótulo que une esses aspectos em comum e engloba os diversos gêneros com suas peculiaridades e rotulados de diferentes maneiras, que utilizam a linguagem dos quadrinhos para compor uma narração dentro de um contexto sócio-comunicativo (RAMOS, 2007, p. 287). Dessa forma, as tiras cômicas, as charges, os cartuns, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas, e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos podem ser entendidos como pertencentes ao hipergênero quadrinhos, conforme abordagem de RAMOS (2007).

A noção de hipergênero, termo desenvolvido por Maingueneau (2004), está profundamente vinculada à de rótulo, pois é uma espécie de categorização formal, que reúne diferentes gêneros em torno de uma mesma designação levando em conta as suas propriedades formais. Desse modo, a rotulação pode ser compreendida como um componente prévio, que influencia o escritor/falante e o leitor/ouvinte, fazendo parte de um conhecimento genérico acionado na situação comunicativa.

Trata-se de categorizações como ‘diálogo’, ‘carta’, ‘ensaio’, ‘diário’ etc. que permitem ‘formatar’ o texto. Não se trata, diferentemente do gênero discursivo, de

um dispositivo de comunicação historicamente definido, mas de um modo de organização com fracas coerções que encontramos nos mais diversos lugares e épocas e no âmbito do qual podem desenvolver-se as mais variadas encenações da fala. O diálogo, que no Ocidente tem estruturado uma multiplicidade de textos ao longo de uns 2500 anos, é um bom exemplo de hipergênero. Basta fazer que conversem ao menos dois interlocutores para se poder falar de ‘diálogo’ (MAINGUENEAU, 2004, p. 54).

Dentre as características dos quadrinhos citadas, a articulação entre o icônico e o verbal é central para os efeitos pretendidos nos textos e, assim, entendermos a sua linguagem. Há pesquisas bastante elucidativas que tratam das teorias sobre a imagem e a relacionam aos quadrinhos como as de Ramos (2007), Ferreira (2010), SILVA (2007) dentre outros, contribuindo significativamente para a compreensão dessa vinculação entre a imagem e a palavra. Ramos (2007), porém, se diferencia ao realizar uma abordagem, que, segundo ele, é

baseada na maneira como são apresentados os elementos narrativos. A nosso ver, os quadrinhos encontraram uma maneira própria de representá-los, mecanismo que seria utilizado por todos os gêneros das histórias em quadrinhos, entre eles as tiras cômicas, estudadas nesta tese. Essa forma própria de utilização da narrativa é o cerne do que chamamos de linguagem dos quadrinhos e o que a torna autônoma em relação às demais. Parte-se da premissa de que a narrativa está presente em várias linguagens, entre elas a dos quadrinhos. (p. 170)

Conforme o autor, apesar do percurso diferente, o resultado final é semelhante aos dos já consagrados pesquisadores que optaram por trabalhar as partes verbal e visual separadamente. Dessa forma, seguindo a abordagem de Ramos (2007), apresento a seguir os elementos básicos que compõem os quadrinhos com base nos aspectos narrativos, e, em linhas gerais, na concepção de imagem que orienta a pesquisa em tela. Acreditamos que essa opção possibilita uma vinculação da análise do gênero com a prática pedagógica, e, conseqüentemente, com a formação do leitor.

2.3.2.1 O icônico e o verbal nos quadrinhos

A articulação entre icônico e o verbal nos quadrinhos é central para a construção de sentidos. Isso porque esses dois elementos se ligam de maneira indissociável, pois não se trata de legenda nem de ilustração, mas da imbricação entre o legível e o visível. Entender esse processo é basilar para se explorar todo potencial de uma história em quadrinhos. Isto posto, a

concepção de imagem e do signo verbal, pelos menos em linhas gerais, precisa estar definida para que haja coerência na aplicação pedagógica.

Segundo Mizan (2015, p. 271), a sociedade atual parece está tomada pelo poder da imagem, uma vez que ela produz e consome imagens como nunca antes. As mídias (dominantes e alternativas) empregam as imagens de diversas maneiras conforme os seus propósitos. Na publicidade, o propósito do uso das imagens é persuadir os consumidores para que comprem. As imagens nas notícias servem como prova da veracidade da informação. Nas revistas científicas, os signos visuais são utilizados para reforçar a descoberta. Nos livros didáticos, a motivação para o uso das imagens, em geral, é ilustrar. Nos quadrinhos, as imagens também são orientadas por pelo menos dois objetivos: o entretenimento e a crítica. Com essa compreensão superar-se a ideia de imagem como mera representação ou reflexo especular (FERRAZ, 2015, p. 257).

Imagem é definida por Eisner (2005, p. 19) como “a memória de um objeto ou experiência gravada pelo narrador fazendo uso de um meio mecânico (fotografia) ou manual (desenho)”. A partir disso, o autor acrescenta que as imagens são lidas mais facilmente se forem reconhecidas. A simplificação em seu uso possibilita um reconhecimento mais rápido pelo leitor, e, ao relembrares uma experiência comum, evocam a realidade. Dessa maneira, a função da imagem é comunicativa.

Podemos inferir que Eco (1970) dialoga com essa noção ao afirmar que um signo não é capaz de possuir as mesmas características do objeto que representa (um retrato não carrega as três dimensões, por exemplo), mas apenas se assemelhar com esse objeto em alguns aspectos. A imagem, assim, é capaz de sugerir esses aspectos por meio dos estímulos visuais que são selecionados e estruturados segundo um sistema organizado, adquirido em experiências anteriores. Nesse sentido, para Ferreira (2010, p. 42), “a representação icônica de um objeto, portanto, leva em conta a existência de determinadas características perceptivas desse objeto, selecionadas segundo códigos de reconhecimento do objeto e expressas a partir de convenções gráficas”.

Outros estudos sobre a imagem carregam em comum com as abordagens anteriores, a ideia de analogia, ou seja, a ideia de semelhança. Ao se evidenciar o caráter analógico e não-arbitrário do icônico, compreende-se que o desenho deve se parecer com aquilo que representa. Nesse sentido, a principal distinção entre a imagem e o verbal seria o caráter analógico da primeira. Porém, segundo Ferreira (2010), a noção de analógico deve ser circunstanciada e relativizada, pois a linguagem icônica possui aspectos convencionais, além

do fato de parecer com um determinado objeto traz em si algum grau de codificação (FERREIRA, 2010, p. 41).

Ramos (2007, p. 81) reforça que as tiras cômicas apresentam uma heterogeneidade de signos de diversas ordens. Nessa perspectiva, alarga-se o conceito para além da concepção de signo linguístico saussurreano¹⁷, incluindo-se elementos visuais. O significado é apreendido pelo contexto, e os significantes não são apenas imagens acústicas, construídas mentalmente, mas sim imagens perceptíveis e motivadas. A imagem, nessa perspectiva, é parte constituinte do texto, com o seu sentido produzido contextualmente. Assim, também, os signos verbais escritos reproduzem os elementos da fala dos personagens ou as indicações da instância textual narradora, e, menos frequente, do autor. As letras podem assumir diferentes graus de expressividade, indicando ênfases, reações, sendo interpretadas como imagens e adquirindo certo grau de iconicidade.

Scott McCloud (2005, p. 27) utiliza o termo ícone para se referir a qualquer imagem que represente uma pessoa, local, coisa ou ideia. Para ele, essa concepção permite que utilize o termo “símbolo” como uma categoria de ícone. O símbolo, então, são imagens que utilizamos para representar conceitos e ideias, como no exemplo da figura 8 que apresenta símbolos religiosos:

Figura 8 – Símbolos religiosos



Fonte: DREAMSTIME. É um website de imagens e fotografias livres de direitos autorais. Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-s%C3%ADmbolos-religiosos-image16908640>>. Acesso em: 10 jan. 2018

¹⁷ Em *Curso de Linguística Geral* é apresentado o conceito de signo desenvolvido por Ferdinand de Saussure. Numa perspectiva sincrônica, sem desconsiderar que havia outras abordagens possíveis, Saussure procurou descrever a língua e as regras que a regem. Nesse sentido, volta-se para o sistema que forma a língua e a constitui e não para a fala. O signo assim é entendido arbitrário, convencional, tendo duas faces: uma imagem acústica, significante, e um conceito, significado (ambos mentais).

Assim como a semelhança varia, o conteúdo icônico também pode variar. Algumas figuras são mais icônicas do que outras. Nos ícones não-pictóricos, o significado é mais fixo, por representarem ideias mais invisíveis ou abstrações. Já nas figuras, o significado é bem fluido, variando de acordo com a aparência e, assim, diferindo da vida real em vários graus. As palavras, então, seriam ícones mais abstratos, (MCCLLOUD, 2005, p. 28), enquanto as figuras podem se aproximar mais da realidade que representa, e outras são mais abstratas. A fotografia e o desenho realista, nessa concepção, seriam ícones que mais se aproximam de seus equivalentes reais, já os desenhos encontrados na maioria dos quadrinhos são mais simplificados e se afastam do correspondente real num processo de abstração que reduz a imagem ao seu significado essencial (p. 30).

Kress e Leueewen (2006), ao tratarem sobre a leitura de imagens em uma perspectiva crítica, desenvolvem o conceito de signo social que se contrapõe à ideia de arbitrariedade acima apresentada. O pressuposto que os norteia é o de que a construção de um signo ocorre dentro de um contexto social. O signo, assim, não é considerado arbitrário, pelo contrário, é socialmente motivado, por isso:

os criadores de signos, sejam eles crianças ou adultos, procuram fazer uma representação de algum objeto ou entidade, seja física ou semiótica, em que seu interesse no objeto, a ponto de fazer a representação, é complexo, em decorrência da história cultural, social e psicológica da construção signica, e focado no contexto específico em que se produz o sinal. Esse "interesse" é a fonte da seleção do que é visto, como os aspectos peculiares do objeto, e esses aspectos peculiares são então considerados como representativos do objeto em um determinado contexto. Em outras palavras, nunca é o "objeto inteiro", mas apenas os aspectos peculiares do que é representado¹⁸ (KRESS; LEUEEWEN, 2006, p. 7, tradução nossa).

Segundo eles, os significados são construídos na produção do signo. Os produtores de signos usam as formas que consideram adequadas para a expressão do seu significado, em qualquer meio em que eles possam fazê-los. Dessa maneira, analisar uma comunicação visual é, ou deve ser, uma parte importante das disciplinas com perspectiva crítica, já que as imagens também estão dentro do domínio das realizações e instâncias da ideologia, como meio - sempre - para uma articulação de ideias. Para os autores:

¹⁸ O trecho correspondente na tradução é: "the makers of signs, whether child or adult, seek to make a representation of some object or entity, whether physical or semiotic, and in which their interest in the object, at the point of making the representation, is a complex one, arising out of the cultural, social and psychological history of the sign-maker, and focused by the specific context in which the signmaker produces the sign. That 'interest' is the source of the selection of what is seen as the criterial aspect of the object, and this criterial aspect is then regarded as adequately representative of the object in a given context. In other words, it is never the 'whole object' but only ever its criterial aspects which are represented".

O fato evidente nessa questão é que nem o poder nem o uso desapareceram. Só é bem mais difícil localizar e rastrear. Nesse contexto, existe uma necessidade absoluta, em termos democráticos, de disponibilização de meios de compreensão das articulações do poder em qualquer lugar, sob qualquer forma¹⁹ (KRESS; LEUEEWEN, 2016, p. 14, tradução nossa)

Nesse sentido, Kress e Leueewen defendem uma prática escolar voltada para a formação crítica de leitores de imagens como um elemento fundamental para o desenvolvimento da democracia. Isso porque pode-se oferecer aos educandos condições de compreender como o poder se faz presente também nos elementos visuais. Por isso, a pesquisa aqui desenvolvida segue esse viés, pois reforça o caráter crítico do letramento, sob o pressuposto de que intérpretes de representações sociais devem “se interessar com a relação entre ideologia, conhecimento e poder e ser conscientes que o ‘significado verdadeiro’ que constroem é também uma construção que é resultado do contexto cultural, histórico e social do observador da imagem” (MIZAN, 2015, p. 281).

A partir disso, entendemos que as imagens podem ser definidas como uma representação mental ou material ao mesmo tempo em que “podem ser problematizadas como algo que provoca sentidos, interpretações, rupturas e mudanças em seus leitores e na sociedade” (FERRAZ, 2015, p. 261). Assim, as imagens não são compreendidas como meras representações da realidade social, como numa visão linear em que a imagem *X* significa *Y*, pelo contrário, elas constroem significados e desempenham papel fundamental em todas as esferas sociais, inclusive nos contextos educativos (FERRAZ, 2015, p. 265).

2.3.2.2. Quadrinho ou vinheta: a cena narrativa

Numa fotografia é registrado um recorte da realidade como se um determinado instante fosse congelado (EISNER, 1989, p. 39). De modo semelhante, num quadrinho ou numa vinheta são encapsulados cenário, personagens, fragmentos do espaço e do tempo, “dentro de um conjunto de linhas, formando um retângulo, quadrado, esfera ou outro formato” (RAMOS, 2007, p. 173). Assim, os quadrinistas criam uma “síntese coerente e representativa da realidade” (FRESNAULT-DERUELLE *apud* RAMOS, 2007, p. 173).

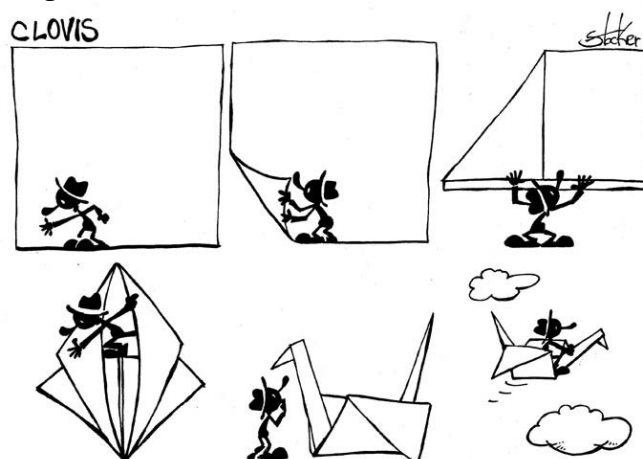
¹⁹ O trecho correspondente na tradução é: “The plain fact of the matter is that neither power nor its use has disappeared. It has only become more difficult to locate and to trace. In that context there is an absolute need in democratic terms for making available the means of understanding the articulations of power anywhere, in any form.”

Vergueiro (2009, p. 35) apresenta um complemento a essa concepção ao definir o quadrinho como “a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento”. Dentro de um mesmo quadrinho podem estar expressos diversos momentos, que, vistos de forma agrupada, dão a noção de uma ação específica. Nesse sentido, a condução de uma narrativa numa história em quadrinhos acontece pela comparação de um quadrinho com o subsequente. Segundo Ferreira (2010, p. 50), nós tomamos, primeiramente, os quadrinhos como um todo, e só depois, como num efeito dominó, fazemos a leitura de cada vinheta de modo interligado: redimensionando as anteriores e prevendo as posteriores, confirmando ou não as nossas expectativas.

O formato do quadrinho é variável, pois depende de como o artista procura retratar a ação em uma determinada história e do espaço físico disponível para produzir a história (RAMOS, 2007; VERGUEIRO, 2009). A partir disso, podemos observar a preferência pelas formas retangulares ou quadradas, entretanto outras formas menos convencionais, como circulares ou diagonais também são utilizadas. É importante ressaltar que o formato também é um recurso expressivo bastante utilizado. Como exemplo, Vergueiro (2009, p. 37) afirma que ações que indicam movimento são geralmente melhor expressas em quadrinhos retangulares, já a utilização de tamanhos diferentes de vinhetas na mesma página afasta a monotonia visual. As tiras cômicas, por serem uma sequência narrativa de formato menor e limitado, inclinam-se para o uso das vinhetas de um modo mais convencional. Porém, isso não pode ser tomado como regra, pois a variação do formato pode ser uma das estratégias do humor (RAMOS, 2007, p. 176).

Outra característica relevante do quadrinho é o contorno (Eisner, 1989), ou, conforme Vergueiro (2009), a linha demarcatória. Ramos (2007) assevera que as linhas demarcatórias estão intimamente ligadas ao tempo da narrativa. Para ele, esse signo possui uma função dupla: limitar graficamente a área da narrativa e indicar o momento em que se passa aquele trecho da história (RAMOS, 2007, p. 178). Há também muitas HQ em que as linhas demarcatórias participam metalinguisticamente da história (VERGUEIRO, 2009, p. 38), conforme exemplo na Figura 11.

Figura 11 – Tira cômica Clóvis



Fonte: STOCKER, P. **Clóvis**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Paulo-Stocker-329013347174015/?fref=ts>>. Acesso em: 25 mar. 2018

A linha reta é a mais utilizada, funcionando como referência para outras possibilidades. As linhas contínuas e sólidas envolvendo imagens indicam que a reação retratada acontece num momento real, presente, já uma linha pontilhada pode indicar o momento passado, um sonho ou um pensamento. Há casos também em que as linhas demarcatórias estão ausentes. A falta de contorno, entretanto, não dificulta a leitura, pois o leitor pode imaginar a linha não existente ali. Vergueiro (2009, p. 39) enfatiza que as linhas demarcatórias não podem ser tratadas como “gaiolas”, pois é comum que os autores extrapolem os limites convencionais dos quadrinhos, fazendo com que parte da ação se desenvolva fora deles. Os limites, assim, são a criatividade dos artistas e as suas intenções de produção.

2.3.2.3. Representações dos personagens: a ação da narrativa

Segundo Ramos (2016, p. 107), a ação da narrativa é conduzida por intermédio dos personagens. Eles são as referências que orientam o leitor sobre o curso da história. Especificamente nos quadrinhos, parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados.

O rosto e as expressões corporais são elementos que influenciam diretamente na caracterização dos personagens e na compreensão da história (VERGUEIRO, 2009, p. 53). As possibilidades de expressividade através da representação das expressões faciais são imensas.

Ao seguir um código universalmente aceito para evidenciar cada estado de ânimo, como alegria, raiva, tristeza, serenidade, malícia, ingenuidade, Cagnin (*apud* RAMOS, 2007, p. 183) examinou as combinações entre olhos, pálpebras, pupilas, sobrancelhas e boca juntamente com a postura corporal, concluindo que o número de possibilidades de representações dos personagens, evidentemente vinculadas ao contexto em que a história é produzida, é altíssimo.

Para McCloud (2005), as representações dos rostos nos quadrinhos geralmente são simplificadas, afastando-se do rosto “real”. Ele discute o porquê de aceitarmos essa figura mais abstrata, ou, em suas palavras: “Por que nós ficamos tão envolvidos? Por que qualquer um, jovem ou velho, responde ao cartum tanto ou mais do que a uma imagem realista? Por que nossa cultura está tão envolvida na realidade simplificada do cartum?” (p. 30).

Segundo o autor, quando abstraímos uma imagem através do cartum²⁰, não acontece só a eliminação dos detalhes, mas a ênfase em detalhes específicos. Assim, ao reduzir uma imagem ao seu significado essencial, o artista pode alargar esse significado de uma forma que não é possível na arte realista. Soma-se a isso, a universalidade que a imagem cartunizada pode alcançar. Dessa maneira, quanto mais cartunizado é um rosto, mais pessoas são descritas por ele. Entretanto, há outro fator discutido por McCloud (2005), que se expressa na tira abaixo (Figura 12):

Figura 12 – Fragmento da página 29 do livro “Desvendando os quadrinhos”



Fonte: Scott McCloud, p. 31

Essa facilidade da mente de transformar formas em rostos se deve a uma característica inerente ao ser humano: “somos uma espécie centrada em nós mesmos. Nós vemos a nós

²⁰ Scott McCloud (2005, p. 29) define como “cartum”, de forma sucinta, como um ícone como forma amplificada através da simplificação de algo real. Assim, o cartum não seria só um jeito de desenhar, mas uma modo de ver, devido à capacidade que o cartum possui de concentrar numa ideia tanto nos quadrinhos como nos desenhos em geral.

mesmos em tudo. Atribuímos identidade e emoção onde não existe nada” (Scott McCloud, 2005, p. 32, 33) e transformamos o mundo à nossa imagem (Figura 13).

Figura 13 – Fragmento da página 33 do livro “Desvendando os quadrinhos”



33

Fonte: MCCLOUD, 2005, p. 33.

Para elucidar essa discussão, podemos pensar em nossa face como uma espécie de máscara. Além de nós a usarmos desde o nascimento, ela é escrava dos nossos comandos mentais. Um exemplo disso é o ato de sorrir: nós não vemos a reação do nosso rosto, mas sabemos que ele executou o comando mental, não só porque sentimos as nossas bochechas se comprimirem ou a nossa boca esticar. Nossa certeza da ação realizada está na confiança de que a nossa face responde. Mas esse rosto que vemos na nossa mente não é o que os outros veem. Quando interagimos com alguém pessoalmente, essa pessoa vê os detalhes vívidos do nosso rosto, porém nós temos uma consciência constante de nosso próprio rosto, mas essa imagem mental não é tão nítida, é só uma espécie de esboço, um arranjo simplificado, um senso de forma, que McCloud denomina como “colocação geral” (2005, p. 36).

Essa imagem mental sobre o próprio rosto é tão simples e tão básica quanto um cartum. Assim, para o autor, quando um indivíduo olha para uma foto ou desenho realista de um rosto, identifica o rosto de outra pessoa, entretanto, ao ver um rosto cartunizado, esse indivíduo vê a si mesmo. Essa seria a razão principal do fascínio do ser humano por desenhos animados, embora outros fatores como simplicidade e características infantis de muitos personagens de desenhos animados também desempenhem um papel bastante relevante (MCCLOUD, 2005, p. 36).

Todavia, o desenho cartunizado seria um vácuo para o qual a nossa identidade e consciência são atraídas, pois não só observamos o cartum, nós passamos a ser uma personagem do mesmo. Dessa maneira, as falas dos personagens são vozes criadas pelo leitor, e é ele que preenche a forma icônica cartunizada, dando-lhe vida. Ainda segundo o autor, esse

fenômeno de auto-consciência não-visual (MCCLLOUD, 2005, p. 37), num grau menor, pode ser aplicado a nossos corpos inteiros. Nessa perspectiva, ao dirigir, por exemplo, vivenciamos não só os nossos cinco sentidos, mas também todo o carro passa a estar em nossa mente o tempo todo. É como se o veículo se tornasse uma extensão do nosso corpo, a ponto de, numa batida entre veículos, ser tão comum a frase “Você bateu em mim!” quanto “Você bateu no meu carro!”. Nossa identidade e consciência se estendem a outros objetos inanimados, como roupas (o que vestimos pode transformar o modo dos outros nos verem e de nós nos vermos). Assim, todas as coisas que vivenciamos na vida podem ser separadas em duas partes: do conceito e dos sentidos.

As nossas identidades (valores, subjetividades) pertencem ao mundo conceitual (MCCLLOUD, 2005, p. 40). Nós não as percebemos pelos nossos sentidos, são apenas ideias. Tudo o mais pertence ao mundo sensorial, o mundo externo a nós, está além de nós mesmos e o reconhecemos pela visão, pelo olfato, pelo tato, pelo paladar, pelo som. Assim, o cartum se coloca no mundo dos conceitos, ao trocar a aparência do mundo físico pela ideia da forma, pois o mundo interno é representado (MCCLLOUD, 2005, p. 41).

Os quadrinistas sabem que um indicador do envolvimento do público é o grau em que este se identifica com as personagens. Em muitos quadrinhos japoneses, por exemplo, os personagens protagonistas são desenhados de um modo mais simplificado, para melhor identificação do leitor, enquanto os antagonistas tendem a serem desenhados de forma mais realista, buscando desenvolver a aversão do público. Dessa forma, o estilo simples não pode ser confundido com uma história simples ou superficial (MCCLLOUD, 2005, p. 45).

Tais concepções nos conduzem à discussão sobre a construção estereotipada de personagens das HQ. Para Vergueiro, esse tipo de representação contribui para que haja uma fixação mais rápida das características das personagens. Entretanto, ele destaca também que os estereótipos carregam “uma forte carga ideológica” (VERGUEIRO, 2009, p. 53). Com base nisso, ele entende que os quadrinhos podem reproduzir os preconceitos dominantes na sociedade, pois podem fortalecer visões preconceituosas em relação a raças, a classes, a grupos étnicos, a profissões, etc.

Eisner (2005, p. 21) considera que os estereótipos são “uma necessidade maldita – uma ferramenta de comunicação da qual a maioria dos cartuns não conseguem fugir”. Isso porque a arte dos quadrinhos lida com reproduções facilmente reconhecíveis da conduta humana. Um personagem que é padronizado numa forma convencional encontra mais facilidade de fazer parte do repertório das experiências armazenadas na memória do leitor, de modo que este consegue visualizar e processar instantaneamente a ideia representada. Por

isso, a simplificação de imagens, transformando-as em símbolos que se repetem, se torna essencial.

A composição do personagem passa pelo estereótipo, independente do estilo do desenho, pois a sua imagem carrega muitas informações necessárias à compreensão. Eisner destaca que nos filmes há mais tempo para se desenvolver um personagem, já nos quadrinhos o tempo e o espaço são poucos, por isso a imagem e a caricatura precisam definir rapidamente para o leitor quais são os personagens. As tiras, por serem curtas, são um primoroso exemplo disso, sendo obrigadas a se utilizar desse recurso.

A aparência física de uma personagem tem um potencial comunicativo enorme. Geralmente, heróis são atléticos, os vilões possuem feições más, caracterizando-os como pessoas ruins (RAMOS, 2007, p. 194). O fato de um quadrinista não seguir esse modelo pode provocar outros sentidos na história, inclusive o humor, como acontece nas tiras cômicas. Eisner (2005, p. 23) exemplificou isso ao comparar os quadros da Figura 14 a seguir.

Figura 14 – Exemplo de estereótipo em “Narrativas gráficas”, de Will Eisner



Nos exemplos acima (Figura 14), apesar de os signos serem praticamente os mesmos, a mudança na aparência do personagem reconhecida como “herói” propõe sentidos distintos para cada quadrinho. A vinheta da esquerda, ao apresentar um personagem de porte atlético, cabelo liso, reforça a credibilidade no romance e o papel salvador do homem em clara oposição ao perfil do personagem mal, caracterizado com barba por fazer, nariz e queixo mais proeminentes, e um acentuado desvio na coluna, compondo a ideia estereotipada de vilão. Já no quadrinho da direita, a única mudança é o personagem configurado, pela fala, como herói, que provoca incongruência ou quebra de expectativa do leitor, já que o estilo mais caricato (cabelos ondulados, pernas arqueadas, dentes salientes, um colete sobre a camisa) reproduz o estereótipo de um nerd (EISNER, 2005, p. 23; RAMOS, 2007, p. 194).

A criação de imagem estereotipada está relacionada à familiaridade do público à qual se dirige e à noção de que cada sociedade tem um conjunto de modelos preconcebidos

próprios que ela aceita (EISNER, 2005, p. 23). Dessa forma, até mesmo para que se provoque um efeito de sentido inesperado é necessário se ater a esses dois aspectos, pois a partir deles, o artista pode trabalhar com padrões de referência de personalidade que podem ser compartilhados com o leitor (RAMOS, 2007, p. 194). Para Eco (1993) os quadrinhos são ideologicamente determinados e um dos fatores que tornam essa afirmação verdadeira são os estereótipos, uma vez que as referências utilizadas pelo artista podem reforçar discursos preconceituosos, acirrar diferenças, como também motivar empatia, instruir, dar voz a discursos silenciados.

Aliar estilo de desenho, temática, objetivo e contexto de produção numa HQ é fundamental. Esses elementos precisam estar vinculados de forma coerente, a não ser que a fuga ao modelo seja intencional, lançando-se mão de estereótipos para criar suspense, ou até mesmo, desconstruir um padrão a fim de criar humor e crítica.

Além desses fatores, há outro elemento externo ao rosto que pode auxiliar na elaboração do estado emocional das personagens. São as metáforas visuais (VERGUEIRO, 2009; RAMOS, 2007, 2016; ECO, 1993). Algumas delas são menos icônicas, denominadas por Acevedo (*apud* RAMOS, 2007, p. 187) como *sinais gráficos*, pois são formas de realçar as expressões, para enfatizar algo em que se deseja uma determinada precisão (RAMOS, 2016, p. 109). Esses sinais gráficos podem ser traços “quebrados” em torno da personagem (geralmente em volta da cabeça), representando raiva, aborrecimento, preocupação, entre outros, dependendo, assim, do contexto da história em quadrinhos. Gotas em torno de uma personagem podem representar choro, tristeza, preocupação, entusiasmo, cansaço, esforço físico. “É importante destacar que o sentido atribuído ao sinal gráfico está diretamente atrelado ao contexto da história” (RAMOS, 2007, p. 185).

Há também as metáforas visuais mais icônicas (RAMOS, 2007, p. 187). Isso porque ideias e conceitos podem ser representados por imagens. Por exemplo, raios, pregos, estrelas, bombas, caveira e outros signos sugerem termos ou pensamentos agressivos; corações indicam amor ou paixão; uma nota musical indica assobio ou canto e uma lâmpada sugere uma ideia nova.

Os gestos dos personagens e a postura do corpo podem ser potencializados pelas figuras cinéticas. Como as imagens nas histórias em quadrinhos são sempre fixas, essas figuras dão a ilusão de movimento, de deslocamento físico. Foram desenvolvidos vários recursos estratégicos que permitem ao leitor apreender essas ideias, tais como:

uma trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre), entre outros (VERGUEIRO, 2009, p. 54).

Outra possibilidade de reprodução do movimento é utilizar o corpo como estratégia para isso (RAMOS, 2007, p. 191). Isso pode ocorrer de duas formas: quando o corpo do personagem é desenhado diversas vezes num mesmo quadrinho, sugerindo etapas diferentes de movimento, numa espécie de ação em câmera lenta; quando o contorno do corpo ou parte dele são desenhados mais de uma vez numa mesma sequência. Vale ressaltar que as imagens, ao mesmo tempo em que dão a noção de mobilidade, também indicam o tempo, através da sucessão de ações. Dessa maneira, a ideia de movimento está vinculada à de tempo.

Como já observamos anteriormente, as personagens podem ser mais realistas, estilizadas ou cartunizadas/caricatas. A escolha de um desses tipos vai depender do gênero como, por exemplo, as tiras cômicas que geralmente apresentam personagens mais caricatos, e as histórias de aventura que costumam utilizar representações mais realistas (VERGUEIRO, 2009, p. 54).

Os processos discutidos até aqui em relação à composição de sentido das personagens e aos recursos de construção de sentido empregados pelos quadrinistas apontam para o potencial das histórias em quadrinhos na formação do leitor. Destacamos que a concepção de amplificação pela simplificação, que gera a identificação, desenvolvida por McCloud, bem como a reflexão sobre os estereótipos, conforme Eisner e Eco, permitem que aproximemos a arte sequencial em quadrinhos do poder da literatura no que se refere à abstração e à reflexão. Obviamente, não há aqui a ideia de concorrência, de superioridade ou de inferioridade, nem mesmo o entendimento da leitura de histórias em quadrinhos como um caminho mais simples para a literatura, já que estamos tratando de linguagens autônomas interconectadas, mas a cooperação de ambas (e de outras linguagens) no sentido de possibilitar ao leitor o desenvolvimento pleno de suas capacidades de uso situado da linguagem e o seu gosto pelas diversas formas de arte.

2.3.2.4 O tempo na linguagem dos quadrinhos

Para Eisner (1989, p. 25), “o fenômeno da duração e da sua vivência – comumente designado como ‘tempo’ – é uma dimensão essencial da arte sequencial”. Isso porque, para o autor, o tempo se combina com o espaço e o som na consciência humana numa relação de interdependência. A habilidade de expressar o tempo nas histórias em quadrinhos é decisiva para se alcançar os objetivos. Essa dimensão da compreensão humana permite-nos reconhecer e compartilhar a surpresa, o humor, a admiração, o terror e todo o campo da experiência humana. Eisner (1989, p. 26) acrescenta também a noção de *timing* que é o uso dos elementos do tempo para se obter uma mensagem ou provocar uma emoção específica. Segundo o autor, se o artista consegue uma combinação coerente do tempo com o *timing*, pode tornar a história em quadrinhos mais próxima do real. Essa experiência temporal nas artes sequenciais é produzida pelo uso de ilusões e de figuras que sugerem movimento.

Dessa maneira, como já destacado anteriormente, algumas formas de tempo estão relacionadas ao quadrinho (presente – linha contínua; passado – linha pontilhada) ou aos recursos utilizados para dar ideia de movimento (repetição do corpo da personagem; figuras cinéticas). Além disso, a figura pode estar numa posição que indique ideia de ação (RAMOS, 2016, p. 127). Ainda que o desenho seja estático, uma pessoa caindo, por exemplo, será representada numa condição de iminente queda, inferindo-se que esteja no ar, ou que tropece em algum objeto, e a ação de queda se concluirá em algum momento. Há nessa imagem um antes e um depois simulado.

Outro recurso utilizado para o efeito do tempo é a quantidade de quadrinhos empregados. Segundo Ramos (2016), quanto maior o número de vinhetas para descrever uma mesma ação, maior a ilusão de que o tempo é prolongado. Evidentemente, um número menor de vinhetas aponta para uma duração menor da ação. Segundo McCloud (2005, p. 100), quando aprendemos a ler quadrinhos, aprendemos a perceber o tempo “espacialmente”, haja vista que nas histórias em quadrinhos, tempo e espaço são uma única coisa. Dessa maneira, ao ler uma sequência de quadrinhos, o leitor tem a sensação de que, movendo-se pelo espaço, nossos olhos também estão se movendo pelo tempo, só não sabemos quanto.

A retirada de alguma personagem ou objeto entre um quadrinho e outro também auxilia na indicação da passagem de tempo (RAMOS, 2016, P. 129). A figura da personagem também pode contribuir para expressar a experiência do tempo, pois o envelhecimento da pessoa ou animal representado pela imagem pode sugerir passagem de dias ou anos.

As falas nos balões também contribuem para sugestão de tempo. Segundo Barbieri (*apud* RAMOS, 2016, p. 134), os diálogos provocam o efeito de duração, ou seja, o ritmo da leitura é mais lento quando há mais palavras e frases.

2.3.2.5 O espaço na linguagem dos quadrinhos

O intuito de separar o tempo e o espaço nessa pesquisa foi facilitar a análise, já que essas dimensões estão intrincadas nas histórias em quadrinhos (MCCLLOUD, 2005). Cirne (*apud* RAMOS, 2007, p. 201) defende a ideia de que “a narrativa dos quadrinhos funda-se sobre a descontinuidade gráfico-espacial”, que é formada a partir da mudança de imagem para imagem, intermediada pelas elipses.

O espaço nas HQ pode variar bastante. As imagens podem representar desde moléculas até o espaço sideral. Os quadrinhos oferecem a possibilidade de se perceber vários elementos como proporção, distância, afastamento, volume. Essa percepção visual também pode ser utilizada para observar diferentes planos e ângulos possíveis, que possuem como referência os corpos das personagens (VERGUEIRO, 2009; RAMOS, 2007, 2016). Os planos podem ser os seguintes:

- Plano Geral/Panorâmico – Enquadramento bastante amplo, abrangendo tanto a figura (personagem) como o cenário;
- Plano Total ou de conjunto – A personagem é colocada em destaque, reduzindo-se a importância do cenário;
- Plano médio ou aproximado – Apresenta as personagens da cintura para cima. Os detalhes dos rostos e suas expressões, geralmente, são mais perceptíveis. Esse é o plano muito utilizado em diálogos;
- Plano americano - Apresenta as personagens do joelho para cima. Também é bastante utilizado para diálogos;
- Primeiro plano - Apresenta as personagens do ombro para cima. As expressões faciais e o estado emocional são os focos;
- Plano do detalhe, pormenor ou *close-up* – Limita o espaço de atenção em torno de parte do corpo da personagem ou de um objeto em particular;
- Plano em perspectiva – Soma de diferentes planos num único quadro.

Os planos podem ser vistos por diferentes ângulos (VERGUEIRO, 2009; RAMOS, 2007, 2016). Vejamos como se classificam:

- Ângulo de visão médio – a cena é observada como se acontecesse à altura dos olhos. Esse é o ângulo mais comum;
- Ângulo de visão superior – a ação é enfocada de cima para baixo. É utilizado em momentos de tensão, suspense;
- Ângulo de visão inferior - a ação é enfocada de baixo para cima. Geralmente, é utilizado para enaltecer, engrandecer alguma personagem.

Evidentemente, as histórias em quadrinhos possuem planos e ângulos mesclados para tornar a leitura mais dinâmica e atraente.

Ramos (2007, 2013) ainda destaca a importância do espaço existente entre um quadrinho e outro, denominado como hiato ou sarjeta (CIRNE, 1975; ECO, 1993; MCCLOUD, 2005). Esse corte representa uma elipse, ou seja, um espaço em branco que deve ser preenchido de informações pelo leitor para que se dê sequência aos quadrinhos. Por exemplo, se uma personagem aparecer sentada num sofá dentro de uma casa numa vinheta e na seguinte, aparecer no mesmo cenário, mas em pé, a leitura sugerida é a de que ele se levantou. Se num terceiro quadro essa personagem aparece em frente a uma casa, infere-se que ele tenha saído de dentro da casa, e parou em frente a ela. Essa característica elíptica é decisiva para que as histórias em quadrinhos existam, e é através dela que o leitor participa ativamente na narrativa, já que, sem essa atuação, os espaços continuariam vagos e não haveria a sequência. Para Ramos, “pode-se dizer que a linguagem dos quadrinhos é, por si só, ancorada nisto que chamamos de leitura oculta. A passagem entre um quadrinho e outro exige do leitor a inferência de que houve uma corte na ação, tanto de tempo, quanto de espaço” (2013, p. 108).

A ideia de sentido que é inferido pelo leitor é bastante pertinente, pois expõem claramente que os sentidos não são dados, mas construídos. Assim, a inferência, seja no hiato/sarjeta, seja na forma condensada de uma cena só, é parte integrante da maneira como as histórias em quadrinhos são lidas (RAMOS, 2013, p. 111). Para McCloud (2005, p. 65) esse fenômeno pode ser chamado de conclusão, pois através da observação de partes, percebe-se o todo. Em sua concepção, as sarjetas estimulam o público leitor a colaborar de modo consciente e voluntário, fazendo as suas conclusões sobre as ações. O leitor torna-se uma espécie de cúmplice silencioso do desenhista, auxiliando em cada ação registrada (p. 68). Ainda segundo o autor, a conclusão gera uma intimidade, um pacto secreto entre o criador e o

público, fazendo com que o leitor se responsabilize para além das cenas desenhadas. Diante disso, para McCloud (2005, p. 70), há diferentes possibilidades de transição de um quadrinho para outro, gerando diferentes níveis de inferência por parte do leitor.

- De momento para momento – Exige pouca conclusão;
- De ação para ação – Apresenta um único tema em progressão distinta;
- De tema para tema – Permanece dentro de uma ideia, mas a cena muda, havendo um grau maior de envolvimento;
- De cena para cena – Exige maior raciocínio dedutivo, pois há transição de distâncias significativas de tempo e espaço;
- Aspecto para aspecto – O leitor é conduzido a migrar o olho sobre diferentes aspectos da cena, assume um caráter mais descritivo;
- *Non-sequitur* – Não há uma sequência lógica entre os quadros, exigindo um nível maior de inferência.

No mundo ocidental, as transições mais utilizadas são as de ação para ação, de tema para tema e de cena para cena. Isso porque, se considerarmos as histórias em quadrinhos como uma série de eventos interligados, essas três possibilidades se mostram eficientes para esse desenvolvimento narrativo. No Japão, é muito comum o uso da transição aspecto a aspecto. Dessa forma, é preciso considerar o contexto de produção, pois as formas e o tamanho das publicações, a cultura e a estética orientam a forma que acontece a transição. Levando esses fatores em consideração, o artista precisa encontrar o equilíbrio entre a falta e o excesso, pressupondo a experiência de seus leitores.

2.3.2.6 O papel da cor na narrativa

As cores também são um dos elementos que compõem a linguagem dos quadrinhos, até mesmo nas histórias em preto e branco, nas quais a predominância do uso de duas cores, também está relacionada à limitação dos recursos técnicos (como no início das produções em quadrinhos), à economia de custos (sobretudo nos jornais impressos) e à opção estilística do artista (RAMOS, 2007, p. 209). Para McCloud, nas histórias em preto e branco, as ideias são comunicadas de maneira mais direta e o significado transcende a forma, já nas narrativas em

cores, as formas assumem mais significância e a percepção do mundo se torna um grande jogo de forma e espaço (MCCLLOUD, 2005, p. 192).

A tonalidade pode indicar movimento, como uma figura cinética. As cores também podem se tornar símbolo das personagens, como acontece com muitos heróis. Como as cores dos uniformes se repetem quadro a quadro, a identificação passa a ser inevitável, e, evidentemente, reforça a ideologia em relação à ideia representada pelo herói (MCCLLOUD, 2005, p. 188). Elas também podem expressar o estado de espírito e sensações.

Assim, as cores podem ser uma grande aliada do artista na construção de sentidos. O potencial desses signos plásticos tem sido mais explorado nos últimos anos, principalmente no meio virtual, trazendo um novo volume de informações visuais a ser trabalhado pelos artistas e interpretado pelos leitores (RAMOS, 2016, p. 84).

2.3.2.7 A fala e o pensamento nos quadrinhos

Figura 15 – Fragmento da página 25 do livro “Desvendando os quadrinhos”



Fonte: MCCLLOUD, 2005, p. 25.

A tira acima (Figura 15) possibilita perceber como o quadrinista alia o recurso linguístico ao visual para representar o som, e, conseqüentemente, a oralidade. Para integrar a parte verbal às imagens foram desenvolvidas diversas convenções específicas que facilitam a identificação instantânea pelo leitor em relação ao tipo de enunciado verbal (VERGUEIRO, 2009, p. 55). A fala ou pensamento dos personagens e a voz do narrador em balões ou legendas, os elementos gráficos com signos verbais (cartazes, placas, vitrines cartaz, etc.) e os sons envolvidos nas histórias em quadrinhos, expressos por onomatopeias, compõem, basicamente, a parte verbal na linguagem quadrinística.

As falas e pensamentos são predominantemente representados com auxílio de balões. Como apontado por McCloud (2005, p. 25), as personagens não emitem sons, os leitores leem as suas palavras e têm a impressão de ouvi-las em sua mente. São os balões os responsáveis por essa impressão, e é através deles que se evidencia o hibridismo de imagens e palavras nas histórias em quadrinhos a tal ponto que não podem ser separados. Vergueiro acrescenta ainda que os balões são a intersecção entre imagem e palavra (VERGUEIRO, 2009, p. 56). Levando em consideração que os balões representam tanto a fala (discurso direto), quanto o pensamento (discurso pensado), Ramos (2007, p. 33) define o balão como “uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um *signo de contorno* (linha que envolve o balão), que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional”.

O balão possui dois elementos básicos: na sua forma, um signo de contorno e o apêndice ou rabicho; e no conteúdo, palavras ou imagens (FERREIRA, 2010, p. 64). Essa consideração é importante, pois o balão é um grande recurso expressivo e semântico, que, além de delimitar o espaço reservado à fala das personagens, podem também indicar o modo como ela é expressa, através das vários tipos de balões, inclusive assumindo outras formas como setas ou corações.

O formato mais comum que serve de referência para os demais casos é o da *linha contínua*, reta ou curvilínea (RAMOS, 2016, p. 36). Essa forma sugere a fala, dita em tom de voz normal. A partir desse marco referencial, as *linhas tracejadas* designam a ideia de que o personagem está sussurrando, de forma a não ser ouvido por outros. O *formato de nuvem com o rabicho em formato de bolha* simula o pensamento das personagens. O formato *traçado em ziguezague*, semelhante a uma descarga elétrica, indica a voz que procede de um aparelho mecânico (telefone, robô, rádio, alto-falante, etc.). Há também o formato de balão *com extremidades para fora*, como uma explosão que sugere “berro”, tom de voz alto. *Linhas trêmulas* indicam medo ou voz tenebrosa. Existem várias outras configurações de balões, mas cabe ressaltar que há diversos casos em que a fala não apresenta o contorno, havendo apêndice ou não. Na verdade, é preciso entender que é a criatividade do artista que condiciona os usos de acordo com os seus objetivos pretendidos.

Já as legendas representam, geralmente, a voz onisciente do narrador (VERGUEIRO, 2009, p. 63). Através delas o leitor pode se situar no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos acontecimentos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções das personagens. Ramos (2016, p. 50) acrescenta que não é apenas

o narrador onisciente que é representado nas legendas, pois o narrador-personagem também pode se apropriar desse recurso.

As formas como as palavras aparecem nos balões e legendas precisam também ser discutidas. Além de sua mensagem principal a partir do significado das palavras, o formato, o tamanho e a cor da letra dessas palavras podem também apresentar significados específicos (VERGUEIRO, 2009, p. 60). A letra de forma tradicional – grafada em letras de imprensa maiúscula – é a mais utilizada nos quadrinhos (RAMOS, 2016, p. 56). Essa pode ser considerada a forma de referência para as outras possíveis, variando conforme o contexto da história. Letras com um *tamanho menor* sugerem fala em tom de voz mais baixo, sussurrada. Já letras *em negrito* podem indicar tom de voz mais alta ou uma fala mais emocional, ou até mesmo para enfatizar um determinado termo ou expressão (RAMOS, 2016, p. 57). O mesmo efeito pode ser alcançado com a mudança de cor na escrita da palavra. Letras *tremidas* podem significar medo, e, se elas estiverem maiores do que o normal, sugerem grito de pavor. O uso de tipologias diferentes expressa que a mensagem está em outro idioma. Novamente, as possibilidades não se esgotam nesses exemplos, pois uma das características marcantes da linguagem dos quadrinhos é exatamente a sua dinâmica, que facilita a incorporação de novos recursos e representações gráficas (VERGUEIRO, 2009; RAMOS, 2007, 2016; FERREIRA, 2010).

Outro fator que pode ser destacado são as variações linguísticas nos quadrinhos. Segundo Ramos (2016, p. 60), as falas dos personagens também podem ser utilizadas para caracterizá-los. Observa-se que a representação da oralidade mudou ao longo do tempo. Até as décadas de 1970 e de 1980, predominava o uso formal, próximo à variedade culta da língua. Mesmo quando os personagens eram crianças, essa era a tônica, pois a fala era mais própria a adultos. Com os avanços dos estudos linguísticos sobre as variedades linguísticas, e com o objetivo de se aproximar do público leitor, a tendência passou a de se representar os diferentes níveis de fala por meio do vocabulário mais informal e das gírias, como em outros meios de comunicação de massa, como teatro, cinema e televisão.

Além dos aspectos lexicais, outras estratégias são utilizadas para reforçar a representação da oralidade e simular a estrutura de uma conversação natural (RAMOS, 2016, p. 63). Os turnos de fala, por exemplo, são representados pelos balões, de forma que a alternância entre eles indica a troca de falantes. Segundo Ramos (2016, p. 64), pode também ocorrer o assalto de turno, quando uma fala é interrompida, através da indicação de reticências. Outra estratégia é a sucessão de pontos sugerindo hesitação ou pausa. A repetição de sílabas ou palavras pode indicar engasgos, reformulação do conteúdo, ou um momento de

forte emoção. A gagueira, indicando surpresa ou incompreensão, pode ser representada pela repetição de consoante. O uso do hífen pode sugerir uma fala de maneira silabada para indicar comemoração, deboche, etc. Também são utilizados marcadores conversacionais como “é... bom... hã...” e “é que...” (p. 68).

A sobreposição de vozes nos quadrinhos acontece de forma literal e objetiva: parte de um balão aparece sobre outro. Essa estratégia também pode servir para representar o assalto de turno. As risadas são representadas, geralmente, de modo análogo à forma como são expressas verbalmente.

As onomatopeias também são um recurso bastante utilizado, definidas por Vergueiro como “signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos” (VERGUEIRO, 2016, p. 62). Elas variam na medida em que diferentes culturas representam os sons de acordo com o seu idioma.

Todos os recursos apresentados em relação à linguagem dos quadrinhos demonstram a riqueza da arte sequencial e do seu potencial para construção de sentidos. Evidentemente, a maioria desses recursos não é exclusividade dos quadrinhos, mas o conjunto aqui apresentado aponta para um tipo de arte sequencial, em que imagem e palavras estão intimamente vinculadas para construir sentidos, representando ideologias, valores, identidades, vozes dominantes ou silenciadas.

2.4 Limites e fronteiras das tiras/webtiras cômicas

Como pudemos observar no breve percurso histórico na subseção 2.4, os quadrinhos são narrativas que articulam elementos verbais e visuais que vão se adaptando ao gosto popular de acordo com o sucesso comercial. Quadrinhos, nesse sentido, é um termo que agrega variados gêneros autônomos que foram se multiplicando ao longo da história, conforme a aceitação do público leitor, que possibilitou a fixação de alguns formatos e a alteração de outros, mas que preservam o uso de linguagem quadrinizada, a articulação entre o icônico e o verbal, e a sequência quadro a quadro (RAMOS, 2017, p. 63). Ramos (2007, 248) apontou ainda alguns aspectos que unem os gêneros no grande rótulo quadrinhos:

- Uso da linguagem dos quadrinhos nos variados gêneros, como a charge, o cartum e as tiras (entre elas, as tiras cômicas);

- Predomínio do tipo textual narrativo - Porém, a heterogeneidade tipológica²¹, também constitui o gênero, apresentando também, além das sequências narrativas, sequências argumentativas, expositivas e injuntivas (MENDONÇA, 2010, p. 211). Em relação às tiras cômicas, especificamente, trato sobre esse aspecto na subseção específica sobre esse gênero;
- Presença de personagens fixos ou não, alguns baseados em personalidades reais, como os políticos;
- Narrativa em um ou mais quadrinhos, variando conforme a forma do gênero convencionado pela indústria cultural;
- Acréscimo de informações genéricas ao leitor, em muitos casos, através do formato, do rótulo, e do veículo de publicação, orientando a percepção do gênero em questão;
- Tendência do uso de imagens desenhadas, mas pode ocorrer uso de fotografias para a composição da história.

A partir dessas considerações, destacamos três gêneros: charge, cartum e tiras cômicas. Essa opção ocorre pelo entendimento de que esses gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos podem ser agrupados no domínio discursivo do humor²² (SILVA, 2007, p. 59) juntamente com as piadas, anedotas, charadas, programas televisivos de humor, adivinhas, etc.

A *charge* pode ser definida como um texto que aborda com humor e crítica algum fato ou tema ligado ao noticiário (RAMOS, 2016, p. 21). Nela, de certa maneira, reelabora-se o fato de forma ficcional, estabelecendo uma relação intertextual com a notícia, produzindo uma leitura irônica. Geralmente, ao representar alguma personalidade, é comum a utilização de caricatura para reproduzir as feições da pessoa representada. Por essas razões, o conhecimento prévio do assunto tratado é necessário para a compreensão. Ferreira (2010), define a charge da seguinte maneira:

A charge é um gênero autoral que aborda, portanto, com humor e crítica um tema jornalístico da realidade atual. Ela é um texto opinativo pautado em uma informação do noticiário jornalístico que não visa a produzir uma notícia nova, mas a comentar uma já existente com parcialidade e subjetividade. Como vimos, um elemento particularizador da charge é que o assunto comentado na charge é fruto de uma relação de intertextualidade que é instauradora de uma temporalidade, e cabe ao leitor a recuperação da informação para a compreensão do texto (p. 170)

²¹ Segundo Marcuschi, os gêneros, em geral, são tipologicamente variáveis. Assim, para o autor, a heterogeneidade tipológica do gênero “diz respeito ao fato de um gênero realizar várias sequências de tipos textuais” (MARCUSCHI, 2010, p. 33)

²² O domínio discursivo do humor será aprofundado na próxima subseção.

Já o *cartum* é uma espécie de anedota gráfica que provoca o riso no leitor. O desenho humorístico brinca com alguma situação cotidiana (RAMOS, 2015, p. 192). Ele se assemelha às charges, não só pelo formato (em geral uma única vinheta, quadrada ou retangular), mas também pelo viés crítico e humorístico. Segundo Ferreira:

o cartum não se relaciona necessariamente com fatos efetivamente ocorridos no universo extratextual; ao contrário, aborda temas atemporais e privilegia o comportamento humano e suas contradições. Ele tem como foco, portanto, a crítica de costumes e a sátira aos comportamentos e valores do cotidiano e, por isso, seu humor permanece mesmo muito tempo após sua publicação (2010, p. 164).

A principal característica que diferencia o cartum da charge é não estar vinculado a um fato do noticiário. O humor dos cartuns, geralmente, tem origem num situação corriqueira, e, pelo formato fixo e a sua limitação de espaço, seus personagens são representações de sujeitos coletivos (RAMOS, 2007, p. 265), na maioria das vezes, são caricaturadas e estereotipadas, tornando-se mais atemporais. Ao contrário das tiras cômicas, as personagens dificilmente são fixas. De resto, é muito parecido com a charge (RAMOS, 2016, p. 24).

As *tiras* (cf. SILVA, 2007; NICOLAU, 2013; RAMOS, 2007, 2016, 2017) são histórias curtas, com desenvolvimento temático e organização textual com começo, meio e fim, geralmente explorando personagens fixos criados pelo autor. O público alvo desse produto de comunicação de massa é bastante variado, pois podemos encontrar produções tanto para crianças e adolescentes como adultos. Cabe ressaltar que ao longo de toda pesquisa, optei pela denominação *tira cômica* por reconhecer que há outras formas de tiras, abarcando uma diversidade de tipos de história: de ação, de aventura, de ação, com viés crítico, com motivações sociais, políticas, comportamentais, etc. (MORTERANI, 2010; RAMOS, 2010-11), que, de modo geral, têm sido nomeados da seguinte maneira:

- *Tiras seriadas* (também chamadas de *tiras de aventuras*) - possuem como marca a narração de uma história em partes, geralmente, desenvolvendo um suspense. O mecanismo utilizado é parecido com o que é feito nas telenovelas, ou antigos folhetins dos jornais e, dessa maneira, o leitor deve acompanhar em dose diárias, um episódio por vez (RAMOS, 2017, p. 89). Nesse sentido, cada tira equivale a um capítulo diário interligado a trama maior (RAMOS, 2016, p. 26);
- *Tiras cômicas seriadas* - ficam na fronteira entre as tiras cômicas e as tiras seriadas. Elas usam elementos próprios das tiras de humor, como o desfecho inesperado, somados a produção em capítulos, como nas tiras de aventuras (RAMOS, 2016, p. 28);

- *Tiras livres* – apresentam marcas variáveis, muitas vezes experimentais, diferenciando-se das cômicas ou das serializadas (RAMOS, 2017, p. 100). Geralmente, procuram apresentar um tratamento estético diferenciado, distanciando-se do humor e da ação, resultando em produções mais despreocupadas com a rigidez de alguns padrões do gênero. Com essa maleabilidade na criação, o aspecto autoral é reforçado e a inventividade são exploradas. Segundo Laerte (*apud* RAMOS, 2017, p. 101), é “algo bastante livre, indagativo, experimental, porra-louca”.

A *tira cômica*, então, pode ser definida como um texto necessariamente curto (consequência das limitações do formato) de temática atrelada ao humor e à crítica, construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado (RAMOS, 2016, p. 24). Nesse texto, estratégias textuais semelhantes a de uma piada são utilizadas para provocar o efeito de humor. Essa vinculação é tão forte que é possível considerar as tiras cômicas como um híbrido de piada e quadrinhos. Nos jornais impressos, diferentemente da charge que se localiza na parte de conteúdos “sérios”, encontramos as tiras cômicas na parte de entretenimento.

Segundo Ferreira (2010, p. 153), as charges se diferenciam dos cartuns e das tiras cômicas por sua dimensão temporal necessária para realizar a interpretação. Embora essa característica possa ser encontrada nos outros dois gêneros, a vinculação com algum fato contemporâneo à época da publicação é essencial tanto à produção da charge como à compreensão. Já em relação aos cartuns, as tiras cômicas normalmente apresentam mais vinhetas, mais personagens fixos, porém, conforme Ramos (2007, p. 279), são o formato horizontal e o nome dado pelo autor que facilitam a distinção, já que as semelhanças entre ambas são muitas.

Ramos (2007, p. 277) opta por chamar as tiras centradas na narrativa de humor com desfecho inesperado de *tiras cômicas* (ou *tira cômica*) ou apenas *tiras* (forma sinônima). São dois os motivos que o leva à essa opção: “1) é um modo de realçar o elemento de humor presente nelas; 2) parece-nos a melhor tradução da expressão *comic strips*, termo que originou a expressão e que é utilizado também nos países latino-americanos”. Ao concordar com esse pesquisador, aceitamos os seus pressupostos sobre o gênero e apontamos alguns a seguir.

2.5 As particularidades das tiras cômicas

Como vimos, as tiras cômicas compõem o hipergênero quadrinhos, um campo maior que abrange diferentes gêneros autônomos, como charges e cartuns. Tais produções se assemelham pela tendência de serem narrativas, de compartilharem recursos próprios da linguagem quadrinística e de antecipar ao leitor que se trata de uma história em quadrinhos. Além disso, defendemos que há formas diferentes de tiras, e que, nessa pesquisa, nosso trabalho, focaliza as tiras cômicas. Ao tratar nessa subseção sobre as particularidades delas, buscamos consolidar muitos dos aspectos já citados anteriormente que elas compartilham com outros gêneros, e aprofundar alguns mais importantes que as tornam um gênero específico, principalmente entendendo que as tiras cômicas (como todas as histórias em quadrinhos) são produções sociais e históricas, manifestando o social em seu universo ficcional (VIANA, 2013, p. 20). Dessa forma, a partir dos aspectos levantados por Ramos (2007, p. 288) em sua tese, apresento as características mais gerais do gênero, apontando as mudanças ocorridas desde a sua pesquisa sobre as tiras cômicas:

- Predominância do formato tradicional com uma coluna na horizontal nos jornais, revistas (também é comum o uso na vertical) e livros – No século XXI, as mídias virtuais oferecem novas possibilidades, resultando na flexibilização do formato, ampliando os tamanhos e o número de colunas;
- Tendência de uso de poucos quadrinhos, dada a limitação do formato (o que constitui narrativas mais curtas) – em geral, fica entre uma e quatro vinhetas, embora haja casos com várias;
- Tendência de uso de imagens desenhadas – há registro de casos de utilização de fotografias, mas são raros;
- Em jornais, título e o nome do autor na parte de cima. Em coletâneas feitas em livros, essas informações são suprimidas das tiras porque aparecem em geral na capa da obra;
- Personagens fixas ou não;
- Predominância de sequência narrativa, com uso de diálogos – Porém discutimos essa proposição mais adiante por entender que se trata de uma forma possível de argumentação;
- Tema abordado pelo viés do humor e da crítica;
- Predomínio de desfecho inesperado, numa espécie de “uma piada por dia”;

- Tendência a apresentar uma narrativa com começo, meio e fim – ou ao menos um antes e um depois (ou antecedente e consequente);
- Possibilidade de continuidade temática em outras tiras cômicas.

A partir desses traços, podemos definir que a principal característica das tiras cômicas é a criação de situações inesperadas que leva à produção do humor (RAMOS, 2017, p. 64). Nas tiras cômicas, assim como nas piadas, há uma espécie de armadilha no final da narrativa, que apresenta uma situação não prevista, que surpreende o leitor, e gera o efeito cômico. Silva (2007) defende que o diferencial das tiras cômicas em relação aos outros gêneros que se valem da linguagem dos quadrinhos, está na sua tipologia ao romper com o padrão narrativo, pois “não há preocupação em narrar uma história, mas sim de estabelecer uma visão crítica sobre um fato, prevalecendo aí aspectos críticos sem uma sucessão de fatos com transformação de um evento na vida dos personagens” (p. 55). A sequência narrativa, nesse sentido, funciona como uma espécie de argumentação indireta, de modo que os personagens e o narrador representam vozes sociais.

Bergson (1983, p. 7), no início do século XX, ao analisar o humor a partir das peças teatrais, já apontava para o riso como algo indissociável do humano. Por exemplo, um chapéu não é risível por si mesmo, mas a possibilidade de riso está vinculada a alguma expressão ou atitude humana assumida ou identificada nele que causa surpresa. O estranhamento, a divergência, o absurdo de uma situação em relação a um padrão social provocam esse efeito risível.

Com base nessas acepções, podemos notar que as tiras cômicas seguem princípios argumentativos em que comentários irônicos e cômicos são formulados, subvertendo a ordem comum ou o conjunto de crenças compartilhadas pelo leitor, questionando posições e ideologias, provocando o riso.

Interessante notar, em relação a esse ponto, que até então vigorava uma tendência a limitar esse gênero à estrutura tipológica narrativa. As tirinhas, porém, assim como as charges, obedecem mais a princípios argumentativos em que vigoram comentários irônicos ou posições discutíveis no plano da enunciação. A linearidade narrativa, nesse sentido, atua como espécie de pano de fundo para deixar sobressair o jogo argumentativo [...].

Queremos acreditar que muito do que provoca o riso está pautado em algum nível de subversão do conjunto de crenças compartilhadas pelo leitor, ou pelo senso comum [...] (WILSON, 2012, p. 7).

Esses pressupostos nos remetem à concepção do domínio discursivo. Segundo Nepomuceno (2005, p. 35), as tiras cômicas se situam no âmbito do humor e é nessa esfera que o leitor participa, interage, buscando reconhecer uma crítica. Com base nisso, a noção de domínio discursivo humorístico é pertinente, pois corresponde a esfera de interação marcada por conjunto

de práticas sociais orientadas para a produção do efeito risível. Tal acepção também é defendida por Silva (2007, p. 57), ao entender que no domínio discursivo humorístico “ocorre a ridicularização das condutas humanas por meio de formulações enunciativas, dotadas de jogos de linguagens, configuradas por ambiguidades, deformações, exageros e *nosense*, que promovem o efeito risível”.

Nesse sentido, o efeito de sentido fora do convencional, que rompe com as expectativas do leitor é produzido e aceito na esfera do humor. Segundo Nepomuceno, o humor é da natureza humana e é produzido numa espécie de oposição entre o que é considerado convencionalmente normal e aquilo que é presumido como estranho, incoerente, levando ao riso. Essa proposição reflete o aspecto sociocultural, já que o riso está vinculado a convivência numa determinada cultura, com seus valores, ideologias, e percepção de mundo. Dessa maneira, questiona-se a realidade, dessacralizam-se instituições, relativizam-se verdades inquestionáveis, colocam-se vozes e discursos em disputa.

A coexistência de valores opostos é uma das características essenciais das tiras. O discurso engraçado que propõe o lúdico, a descontração, busca apreender o real da vida, na irrealidade fantástica do mundo ficcional. Além de provocar o riso, o enunciador consegue como resultado final, questionar a realidade, dessacralizar instituições, desvendar outra face de um mundo proibido, desvelar verdades inquestionáveis e tidas como dogmas, desmistificar valores ou crenças arraigadas, desvelar raciocínios que jamais foram pensados, ler o mundo pelo avesso. [...] também nas tiras a *ironia* se instaura, como um paradoxo argumentativo, um afrontamento de ideias, uma polêmica. (NEPOMUCENO, 2005, p. 104-105)

A quebra de expectativa, então, está condicionada às inferências construídas pelo leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, de suas experiências vividas dentro de seu contexto social. A surpresa, já esperada pelo leitor, só é efetivada, se, no processo de interação com as tiras cômicas, ele construir sentidos ao associá-las aos modelos de representações sociais que já lhe são familiares. Viana (2013, p. 21) também corrobora com essa concepção, ao afirmar que a produção dos quadrinhos é realizada por indivíduos concretos, seres sociais, logo, o artista, no processo de criação imaginária das tiras cômicas toma por base, inevitavelmente, a sociedade existente e reconstitui ficcionalmente a realidade social. Essas obras apontam seus valores, concepções, sentimentos, ideologias e, por isso, qualquer produção, por mais aparentemente distante da realidade que possa parecer, no fundo é manifestação de algum aspecto social. A argumentação, então, nesses textos, suscita contradições, um jogo polêmico de ideias e posições, é nessa arena de disputa de significados que o riso acontece. Dessa maneira, o dialogismo se configura como uma estratégia para o estabelecimento do sentido e do humor. Nesse sentido, até

mesmo a posição do enunciador (autor) é polifônica, pois sua voz se torna um misto de vozes de personagens que entram em diálogo, sob perspectivas aparentemente independentes.

O humor é crítico e é nesse sentido que o leitor é levado a interagir com o texto, de modo ativo, aderindo às concepções, aos valores, às ideologias postas e discutidas nele. A compreensão das tiras cômicas passa também pelos discursos retomados, que se opõem ou que confirmam as ideologias presentes. As tiras cômicas revelam posicionamentos da sociedade de uma forma diferente, convocam ao riso, desnudando discursos que se quer questionar. Os temas, então, são os mais variados, como religião, etnia, o cotidiano, hierarquia, autoridade, e tantos outros, podendo representar as vozes dominantes, em favor da manutenção do *status quo*, ou as vozes silenciadas, reprimidas historicamente, num viés mais progressista.

Os estereótipos também são constituintes das tiras cômicas. As fisionomias, as deformidades, a caricatura são formas de revelar aos leitores quem as personagens representam de modo mais rápido, devido ao formato curto, conforme já discutido anteriormente. Para reconhecer as vozes refletidas nas tiras é necessário que o leitor seja capaz de interagir com as várias possibilidades sociais de significar propostas na articulação das imagens e palavras.

Vale reforçar que o discurso nas tiras cômicas não é neutro, refletindo posicionamentos, valores naturalizados, as crenças sociais e políticas, os aspectos culturais que repercutem no âmbito individual. Dessa maneira, as escolhas linguísticas, o uso das estratégias da linguagem dos quadrinhos para os efeitos de humor carregam significados múltiplos, questionando vozes nas diversas esferas sociais (p. 95). Soma-se a isso a variedade linguística, que também é comumente encontrada nas tiras cômicas. Dependendo das intenções e estratégias de humor, o artista pode mesclar os falares de toda ordem, como o popular urbano, gírias, termos vulgares, dialetos sociais, regionais, etc.

Retomando a discussão proposta por McCloud (2005) sobre a identificação dos seres humanos com os desenhos cartunizados, podemos acrescentar a discussão de Nepomuceno que vê “a máscara ideal para representar a realidade” nas caricaturas e animais humanizados nas tiras cômicas.

podéssemos explicar, considerando as várias formas alegóricas que as personagens assumem, porque o riso é solto, aberto, alegre, festivo, ou sarcástico e mordaz em cada tira, considerando as máscaras sociais que os personagens representam, e desse modo, pudéssemos acrescentar que o riso flui na proporção da ‘reação-resposta’ que o personagem evoca no leitor. Alegria, ingenuidade, piedade, compaixão, ironia, sarcasmo. Pois rimos de todas as coisas que fogem à ‘normalidade’, inclusive da tristeza alheia e da nossa. Entretanto, para que isso aconteça, o produtor do texto conta com a adesão do leitor, pois os valores atribuídos aos personagens pelo enunciador – valores pessoais, culturais, e socialmente comungados, ou constitutivos do imaginário coletivo – devem se compartilhados (NEPOMUCENO, 2005, p. 101-102).

É a partir desses aspectos que as tiras cômicas dialogam com os textos do passado, com as tradições, trazendo à luz novas percepções, num viés humorístico. É nesse lugar do riso, que julga, avalia e questiona a sociedade, buscando repercutir o seu discurso no leitor e convencê-lo de seu posicionamento. As mídias virtuais tornaram esse aspecto mais visível, pois os artistas publicam e, rapidamente, recebem respostas do leitores.

Fica evidente que considerar as tiras cômicas um gênero simples é cometer um equívoco. O processo de construção de sentido é complexo e realizado por meio da articulação entre o verbal e o visual. Essa articulação se configura a partir dos dados contextuais e situacionais de onde circula a produção quadrinística e aos conhecimentos prévios que se imagina do leitor (RAMOS, 2017, p. 79). Todo esse processo não é dado, mas construído, pois as tiras cômicas são produtos sociais e históricos (VIANA, 2013, p. 21).

As tiras cômicas nada possuem de neutralidade ou inocência e, assim, podem reforçar valores dominantes, reproduzindo suas ideias, ou podem contestá-los, buscando a superação das diversas manifestações de desigualdades. Nos dois casos, o humor se configura estratégia potente para além do riso, sua função social básica, desvelar os valores, as ideologias, as vozes, problematizar questões sociais, políticas, econômicas, culturais. O quadrinista faz suas escolhas ao produzir, o leitor faz suas escolhas ao ler: qual é o posicionamento assumido? Quais interesses são atendidos? Quais vozes são representadas? Quais vozes são silenciadas? Quais são os limites do fazer graça? O professor também precisa fazer a sua escolha.

Nessa ótica, pretendi na pesquisa cujos resultados são apresentados na presente dissertação, estimular uma leitura que desenvolvesse a percepção das relações de poder envolvidas, das vozes sociais, e desafiar as concepções e valores usuais ao explorar múltiplas perspectivas, imaginando aquelas que estão ausentes ou silenciadas. Como esse gênero, através do riso, busca subverter a ordem ou reforçá-la, abordando relações de poder presentes no cotidiano, nas vivências e experiências humanas, a problematização das diferenças, das desigualdades, das injustiças a partir dele pode nos oferecer condições para desnaturalizar essas questões. Ao reconhecer como os educandos lidam frequentemente com esse gênero, podemos pensar em possibilidades de letramento crítico a partir dele.

3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O presente trabalho teve como objetivo o aprimoramento das práticas pedagógicas do professor, no intuito de criar condições de aprendizagem mais democráticas e inclusivas, num contexto de diversidade, em que os alunos envolvidos na pesquisa se beneficiassem de uma educação linguística que garantisse a participação plena e ativa na vida pública, comunitária e econômica (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 9). Tal interesse exigiu investigação do contexto em que se inseriam os sujeitos da pesquisa e das suas práticas de letramento; das relações que se estabeleceram em sala de aula, tanto entre os estudantes, como também entre estes e o professor; da escola e do currículo da disciplina de língua portuguesa exigido pela rede de ensino local. Além disso, foi preciso refletir sobre as dificuldades de leitura dos educandos e a atuação do professor, também sujeito da pesquisa, diante de toda essa conjuntura. Assim, diferentemente das abordagens analíticas ou mesmo quantitativas que por bom tempo predominavam nos estudos educacionais, essa pesquisa se insere numa perspectiva qualitativa, levando em conta, conforme Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (2015), o caráter social, em que “os dados, as evidências, as informações coletados do assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (p. 1-2) são colocados em confronto.

Essa forma de pesquisa considera que o conhecimento sobre o fato pesquisado é construído pelo pesquisador a partir das questões levantadas, baseado em tudo o que ele conhece do assunto, refutando a concepção de separação entre sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. [...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (p. 5)

Seguindo esse paradigma interpretativista, conforme Bortoni-Ricardo (2008), não há possibilidade de se observar o mundo sem que se considerem as práticas sociais e significados vigentes, principalmente, porque “a capacidade de compreensão do observador está enraizada

em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (p. 32). Nessa perspectiva, investigar o processo educacional é compreendê-lo como um fenômeno situado dentro de um contexto social, ou seja, inserido numa realidade histórica. Assim, o desafio para esse tipo de pesquisa foi conseguir apreender essa realidade dinâmica e complexa, analisando as múltiplas variáveis, agindo e interagindo ao mesmo tempo em sua concretização histórica. Consequentemente, por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 14).

Fundamentado nesses pressupostos da pesquisa qualitativa, posicionei-me na concepção de professor pesquisador, ao associar o trabalho de pesquisa ao fazer pedagógico, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 32). Isso significa que a pesquisa foi sobre a minha prática ou práticas pedagógicas com as quais convivo, buscando o aperfeiçoamento profissional e possibilitando maior compreensão da minha interação com os alunos ao mediar os conhecimentos com os quais lidamos no processo de ensino e aprendizagem. O diferencial desse posicionamento como professor pesquisador em relação aos demais professores está em refletir sobre a minha própria prática, visando ao reforço e ao desenvolvimento dos pontos positivos e superação das dificuldades.

3.1 Procedimentos da pesquisa

Com essa proposta de reflexão e ação sobre a prática, a metodologia empregada nesse estudo foi a pesquisa-ação socialmente crítica (TRIPP, 1990). Para compreensão desse viés crítico, iniciei a discussão buscando entender os fundamentos da pesquisa-ação em seu caráter geral. Nesse sentido, como a melhora foi o contexto, o meio e a finalidade principal da compreensão do fenômeno, objeto dessa investigação, a pesquisa-ação se justificou por ser “uma forma de investigação-ação numa tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, 443). Isso porque uma intervenção²³

²³ “denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos.” (DAMIANI, 2012, p. 3)

proposta no campo da Educação e Letramento tem como objetivo, através da análise minuciosa e sistemática das interferências, a discussão do referencial teórico adotado, possibilitando o desenvolvimento do conhecimento nos processos ensino/aprendizagem.

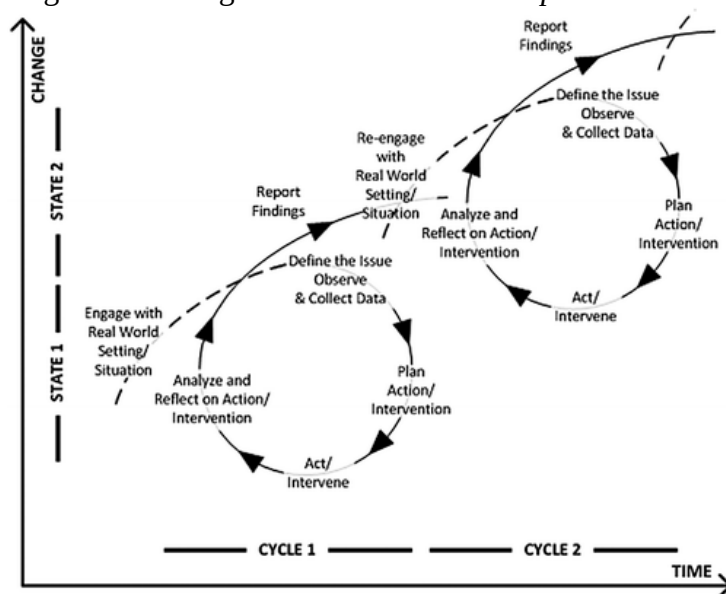
A pesquisa-ação favoreceu a realização do presente estudo, pois, no âmbito educacional, configura-se como uma estratégia que os educadores podem utilizar para examinar questões pedagógicas, implementar mudanças e teorizar sobre o seu crescimento profissional. (SKYTT, 2000). A partir dela, então, o professor pode se engajar em um processo planejado, sistemático e documentado de aprimoramento, ao investigar uma questão ou área específica da sua prática cotidiana, conforme conceitua Tripp (2005, p. 445): “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (...)”.

Essa forma de pesquisa qualitativa permite uma investigação mais flexível e adaptável, com ênfase na descrição de mudanças observáveis, mesmo sendo difícil controlar todas as possíveis variáveis, possibilitando uma análise apurada do fenômeno dinâmico que é o processo educacional. Ao centrar-se no processo de ensino-aprendizagem, buscar resolver um problema ou instituir mudanças, além de possibilitar a documentação do desenvolvimento do educador, os resultados podem ser interpretados a partir de uma variedade de perspectivas, num contexto em que os sujeitos da pesquisa têm sua voz respeitada. Como a questão que motivou a presente pesquisa tem como origem o desafio diário de oferecer um ambiente de aprendizagem eficaz, inclusivo, garantindo agência, voz, protagonismo a todos os estudantes, essa metodologia se tornou eficaz, pois permitiu formular ações de forma planejada no campo da prática e reflexões sobre elas, monitorar todo o processo e avaliar as mudanças propostas continuamente.

O processo da pesquisa-ação pode ser descrito como uma espiral de ciclos. Cada ciclo compreende uma série de quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão sobre os resultados da ação, mas cada uma dessas fases pode ser expandida de acordo com o tipo de estudo realizado. O pesquisador reflete sobre cada etapa do processo, e, quando os resultados da primeira ação são analisados, planeja a próxima série de ações. Cada fase reflexiva produz dados valiosos, aumentando a compreensão do pesquisador, levando-o ao refinamento da questão. Assim a reflexão é a habilidade fundamental nessa investigação, pois é ela que direciona a ação, passando-se de um ciclo a outro (SKYTT, 2000, p. 12).

Outras características da pesquisa-ação que foram ao encontro da presente análise são: a participação dos sujeitos da pesquisa, de modo que possam desenvolver sua percepção crítica e a sua agência para a mudança social; o desenvolvimento de experimentações que levam a pontos de vista múltiplos; a construção de significados usando múltiplas realidades dos participantes, além de proporcionar aos participantes análise crítica e atitude como agentes de mudança. Assim, para aprimorar a prática pedagógica, visando a uma formação mais crítica, inclusiva e democrática dos sujeitos da pesquisa, foram desenvolvidos ciclos de pesquisa-ação em espiral (conforme diagrama da figura 16), partindo-se da pedagogia dos multiletramentos, que integra de modo complexo quatro fatores: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Nessa proposta foram valorizadas a subjetividade, a agência e a diversidade colaborativa, justificando-se o método utilizado, por se mostrar benéfico tanto para os aprendizes, sujeitos da pesquisa, como para o professor-pesquisador.

Figura 16 – Diagrama *Action Research Spiral*



Fonte: ASCE LIBRARY. Desenvolvido por *American Society of Civil Engineers*. É um website com conteúdos relacionados à engenharia civil. Disponível em: <<http://ascelibrary.org/cms/attachment/9530/183450/figure1.gif>>. Acesso em 26 fev. 2017.

Conforme o diagrama (Figura 16), o primeiro ciclo se inicia a partir de engajamento numa situação do mundo real. Identificada a situação, define-se a questão sobre qual se irá refletir, a partir de coleta de dados e observação. O material reunido possibilitará o desenvolvimento de um planejamento de uma ação que pretende melhorar ou solucionar a questão. Em seguida, implementa-se a melhoria planejada, analisando-se e refletindo sobre os efeitos gerados e, consequentemente, o refinamento da questão, provocando um novo ciclo.

Na pesquisa-ação, rompe-se com a prática rotineira, e, para isso, é fundamental analisar o contexto em que se pretende intervir. É nesse ponto que Tripp (1990) acrescenta uma distinção pertinente, haja vista que o termo “pesquisa-ação” tenha sido desvalorizado por ser utilizado como um grande rótulo “para qualquer tipo de projeto em que a ênfase é sobre um plano que emerge da ação e orientado pelo monitoramento e reflexão sobre a situação”²⁴ (TRIPP, 1990, p. 160 tradução nossa). Dessa maneira, a noção de ação estratégica e uso adequado de métodos de pesquisas consagrados definem a pesquisa-ação de um modo mais geral, todavia, o termo pode ainda abrigar três vertentes, definidas pelo interesse de cada pesquisa realizada: interesses técnicos, práticos e emancipatórios (TRIPP, 1990, p. 160).

Uma pesquisa-ação com objetivo técnico é orientada, de modo geral, por questões como “O que posso fazer e qual é a melhor forma de fazer?”. Ou seja, a questão é resolver um problema, empregando uma técnica, ou um método que possa extinguir a dificuldade encontrada. Já a pesquisa-ação de caráter prático é dirigida por outra perspectiva, levantando questões como: “O que devo fazer e por que devo fazê-lo?”. Nesse caso, o pesquisador tenta diagnosticar a situação, indaga-se sobre a origem do problema, e atua sobre essa informação para formular uma maneira de alcançar possíveis mudanças. Já numa pesquisa-ação de orientação emancipatória, questiona-se, além desses elementos anteriores, os pressupostos sociais sobre os quais as técnicas e práticas se baseiam. Nesse sentido, a reflexão sobre as implicações sociais que envolvem o problema ou situação analisada torna-se fundamental. Assim, de modo sucinto, Tripp diferencia os três tipos:

Por exemplo, o interesse técnico tende a tratar o mundo social como se fosse parte do mundo natural, enquanto a orientação prática reconhece a diferença entre os dois, mas aceita o mundo social como está. O viés emancipatório, no entanto, não só reconhece a diferença entre o mundo natural e social, mas critica e procura melhorar o último, por exemplo, tornando-o mais igualitário²⁵ (TRIPP, 1990, p. 160, tradução nossa).

Com base nisso, podemos vincular a pesquisa-ação socialmente crítica ao viés emancipatório. Isso porque essa metodologia agrega as características da pesquisa-ação ao compromisso consciente com a crítica social e objetivo de promover mudanças, aspirando à justiça social. Os pressupostos, então, de uma pesquisa nesse âmbito são tanto uma visão de

²⁴ O trecho correspondente na tradução é: “for any kind of project where the emphasis is upon an emerging plan of action formatively driven by monitoring and reflecting upon the situation”.

²⁵ O trecho correspondente na tradução é: “For instance, the technical tends to treat the social world as if it were part of the natural world, whereas the practical recognizes the difference between the two but accepts the social world as it is. The emancipator, however, not only recognizes the difference between the natural and social worlds, but critiques and seeks to improve the latter by, for instance, making it more egalitarian”.

que a sociedade pode ser injusta, mas será capaz, através da ação humana intencional, de tornar-se menos injusta, ou, ao menos, quanto à compreensão dessa realidade de modo mais crítico, como o exame ideológico em relação às noções de justiça e de igualdade. Nessa perspectiva, Tripp defende que, ao se optar por uma perspectiva crítica, e, conseqüentemente, uma pedagogia crítica, desafia-se a perspectiva dominante, em que o interesse é mais técnico, servindo à manutenção de estruturas, de valores e de constrangimentos construídos pelas classes dominantes em seu benefício (TRIPP, 1990, p. 161).

Tripp (1990, p. 161) ainda defende que a pesquisa-ação socialmente crítica, ao ter vinculadas a crítica social e a pesquisa-ação, consegue unir reflexão e prática. Isso porque, nesse viés metodológico, os pesquisadores são compelidos a transformar as suas reflexões em ações. Por isso, segundo o autor, a pesquisa-ação socialmente crítica é vista como uma maneira produtiva de se opor, modificar e substituir práticas e técnicas de reprodução social, aumentando-se, assim, as possibilidades de justiça social.

Essa discussão nos possibilita compreender a pesquisa-ação socialmente crítica no âmbito educacional como uma ação pedagógica crítica e estratégica realizada pelo professor que visa à justiça social. O princípio da justiça social dá forma à pesquisa, tanto em relação às práticas desenvolvidas, como em relação aos resultados. De forma prática, a questão não é simplesmente desafiar o sistema, mas, principalmente, tanto o professor como os educandos procurarem “entender o que torna o sistema como ele é, desafiar isso, embora permaneça consciente de que o próprio senso de justiça e igualdade é questionável”²⁶ (TRIPP, 1990, p. 161, tradução nossa).

A compreensão da pesquisa-ação socialmente crítica pode ser expandida a partir de cinco características basilares: participação, direcionamento, consciência, restrições e resultados. Um projeto que possa contar com a participação de um maior número de professores tende a ser mais eficaz, mas um professor imbuído do interesse pela justiça social também pode desenvolver com a sua turma um projeto relevante. O direcionamento da pesquisa dificilmente será externo, ou seja, os interesses emancipatórios do pesquisador juntamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa vão constituindo o projeto, bem como o que se pretende alcançar.

A consciência também é um aspecto relevante na pesquisa-ação socialmente crítica. Ela é entendida aqui como visão de mundo, incluindo-se os valores incorporados no estilo de

²⁶ O trecho correspondente na tradução é: “(...) to understand what makes the system be the way it is, and challenging that, while remaining conscious that one’s own sense of justice and equality is itself open to question”.

vida, aspirações, ideologia e hábitos. Problematicá-la é a parte principal nessa metodologia, pois é a visão de mundo que orienta também as formas de ensino e, dessa maneira, os valores indicam a posição assumida na pesquisa. As restrições são outro fator a ser considerado na pesquisa-ação socialmente crítica, pois é preciso examinar os constrangimentos, limitações, dificuldades, para descobrir a sua natureza com mais precisão, inclusive identificando que algumas restrições podem ser apenas mitos, e, assim, superá-las. Essas restrições ou constrangimentos podem ser trabalhados em sala, desde que sejam entendidos como questões que surgem naquele contexto, como construção humana que pode ser alterada (TRIPP, 1990, p. 163).

O último fator é o resultado, pois a pesquisa-ação socialmente crítica tende a desenvolver novas práticas, e não apenas modificar as existentes. Isso porque as práticas já utilizadas servem, muitas vezes, para a manutenção de práticas injustas que o pesquisador deseja mudar. Na visão de Tripp, uma pesquisa-ação se torna socialmente crítica quando toma consciência das implicações sociais de sua prática e trabalha sobre elas (TRIPP, 1990, p. 163).

Assim, a pesquisa que empreendi iniciou-se como uma tentativa de solucionar um problema de leitura em relação às tiras cômicas. As primeiras questões levantadas eram mais de caráter técnico e prático, por exemplo: “Como trabalhar com as tiras cômicas em sala de aula de modo que seja atrativo para os estudantes?”. O pressuposto da pergunta está em fazer algo melhor.

Porém, à medida que houve avanço nas leituras sobre o tema, que houve discussões importantes sobre o tema com a orientadora, novas perguntas foram surgindo e mudando a concepção sobre os educandos e sobre mim mesmo. Dessa maneira, a investigação não se limitou mais “a como fazer melhor”, mas a buscar entender os processos de dominação, das desigualdades, a dimensão social da prática de leitura, vislumbrando possibilidades de implementar mudanças na prática com base na justiça social.

A pesquisa de ação socialmente crítica não requer um projeto totalmente diferente de um ponto de vista prático; é mais uma questão de incorporar em uma prática uma compreensão de seu contexto social e efeitos sociais, e agindo sobre esse contexto e esses efeitos para facilitar formas de consciência e prática que não estariam disponíveis dentro da situação ou prática inicial. Na verdade, na minha experiência, poucos professores se propuseram a embarcar em um projeto de pesquisa-ação socialmente crítica. Em vez disso, eles tendem a começar com projetos de natureza técnica ou prática. Eles se propuseram a lidar com a melhoria de assuntos como disciplina, aprendizagem de informações, ortografia e aprendizado em classes heterogêneas, mas, como o professor no exemplo anterior, eles descobrem questões

socialmente críticas à medida que prosseguem²⁷ (TRIPP, 1990, p. 163-164, tradução nossa).

Com base na discussão realizada até o momento, utilizei técnicas de pesquisa consagradas como entrevista, questionário, análise de documentos para produzir um diagnóstico preliminar dos sujeitos da pesquisa. Isso foi feito a partir da análise do contexto sociocultural e econômico do corpo discente escolar, de coleta de dados sobre as práticas de letramento dos alunos da turma 801 (agora 901), além de um diagnóstico informal sobre habilidades situadas relacionadas ao gênero tira cômica, possibilitando-me, assim, a compreensão do problema e a projeção de mudanças que aprimorassem a situação (TRIPP, 2005, p. 449). Após essas primeiras ações, realizei um levantamento dos temas que interessavam aos educandos e desenvolvi uma proposta de intervenção na perspectiva dos multiletramentos e do letramento crítico, considerando esses interesses.

O objetivo com esse proposta foi realizar oficinas temáticas (cada oficina correspondendo a um ciclo) em que pudéssemos discutir e problematizar o gênero em questão, em grupos menores. Propus a cada grupo que levantasse dúvidas, pesquisasse outros textos, utilizando os meios disponíveis (*smartphones*, livros, etc.) e contestasse ideologias hegemônicas, percebendo alguma questão social, econômica, cultural, de identidade, de gênero, de raça, ou de classe.

Todo esse processo também contou com o desenvolvimento de metalinguagem explícita, de modo que os alunos interpretassem os elementos de modo consciente, tendo controle sobre o que aprendiam. Para isso, discutimos atividades de produção em que os estudantes recriassem o discurso inicial de um texto em quadrinhos a partir de suas próprias reflexões sobre o tema.

Dessa forma, visando a uma prática transformada, projetei produzir entendimento mais abrangente dos aspectos da situação, dos sujeitos envolvidos no processo. Essencialmente, estabeleci como base dessa investigação as seguintes ações: o planejamento intencional para uma compreensão melhor da situação; a inovação e a experimentação de novos meios e proposições pedagógicas, o abandono de hábitos já estabelecidos e o questionamento das

²⁷ O trecho correspondente na tradução é: “Socially critical action research does not necessitate a totally different kind of project from a practical one at the outset; it is more a matter of incorporating into a practical one a understanding of its social context and social effects, and acting upon that context and those effects to facilitate forms of consciousness and practice that would not have been available within the initial situation or practice. In fact, in my experience few teachers set out to embark upon a socially critical action research project. Rather, they tend to begin with projects that are of a technical or practical nature. They set out to deal with improving such matters as discipline, inquiry learning, spelling, and learning in heterogeneous classes, but like the teacher in previous example, they find socially critical questions emerge as they proceed”.

ideias sobre o que é importante no ensino de língua portuguesa. Para adotar esse posicionamento e atuar como professor pesquisador foi necessário criticar a minha prática docente, investindo, assim, não apenas no preparo de aulas diferentes, mas, na formação para justiça social e na utilização de práticas situadas de letramento, através da imersão no ambiente e o foco nos sujeitos nela envolvidos.

Assim, o que motivou a pesquisa foram as dificuldades que enfrentava com os meus alunos da turma 901 em negociar os sentidos das tiras cômicas, procurando analisar criticamente a diversidade de discursos e vozes e as relações de poder neles presentes. Reconheço que inicialmente me alinhava a uma visão mais conservadora do letramento escolar que, conforme Oliveira (2013, p. 173), tem munido os estudantes de uma tecnologia, “o acesso à escrita”, em vez de ajudá-los na construção de um saber, “o acesso ao mundo da escrita”. Como já explicitado anteriormente, na prática escolar ainda predomina um letramento como se esse fosse um processo neutro, com o objetivo de desenvolver a capacidade de interpretar textos abstratos e isso, de certa forma, estava presente em minha proposição inicial de pesquisa, tornando praticamente nulas as possibilidades de engajamento, de protagonismo, de alteridade, e de mobilização de sentidos múltiplos em sala de aula.

Reconhecer essa dificuldade é também refletir sobre muitas práticas pedagógicas utilizadas nas escolas e sua ineficácia no sentido de promover o desenvolvimento da percepção crítica e da agência para a mudança social. Com os avanços nos estudos linguísticos e as orientações de documentos oficiais, houve avanços em relação à prática pedagógica centrada nos estudos gramaticais descontextualizados. A leitura crítica passou a ser valorizada ao se procurar avaliar a autenticidade do texto e a formulação de opinião sobre ele, na tentativa de desvendar as intenções discursivas e discernir fatos e julgamentos pessoais, com o objetivo de desenvolver a capacidade de interpretação textual (BARBOSA, 2013, p. 257). Porém, apesar dessas habilidades serem relevantes e de muitas propostas desenvolverem uma pedagogia mais crítica a partir delas, ainda há práticas pedagógicas que não ultrapassam a extração de significados, e, nesse sentido, não resultam na construção de sentidos mais amplos, não desenvolvem da percepção crítica através de questionamentos mais profundos, e nem garantem condições de aprendizagem emancipatórias, voltadas para a transformação social, ou seja, não fomentam uma educação libertadora.

Além disso, para uma compreensão mais ampla, devem-se considerar questões relacionadas ao contexto, à pragmática, ao conhecimento prévio e à relação entre o texto e a imagem, de acordo com a intenção e o contexto de produção das tiras cômicas. Considerar esses elementos ao se discutir um texto é garantir subsídios para que os estudantes consigam

mobilizar sentidos, explorar múltiplas perspectivas, imaginando aquelas que estão ausentes ou silenciadas, agindo a partir da concepção de que os textos não são ideologicamente naturais ou neutros. Desprezar esses aspectos na prática pedagógica pode contribuir para a manutenção das constantes reclamações quantos aos significados que não são compreendidos por eles. Assim, muitos estudantes se mantêm passivos, ajustados às ideias pré-estabelecidas, sem serem instados a construir a “graça” desejada na leitura, e, conseqüentemente, nem mesmo se estimula a emancipação. Considerando todos esses fatores para o desenvolvimento dessa pesquisa, organizei alguns procedimentos a serem cumpridos:

1. Leitura de textos especializados sobre os letramentos, as práticas de ensino e aprendizagem, gênero do discurso e tiras cômicas;
2. Análise do referencial curricular do município de Rio das Ostras;
3. Levantamento do perfil socioeconômico dos educandos através de questionário e das informações fornecidas pela escola;
4. Levantamento das práticas de letramento vivenciadas pela turma na escola e fora dela (questionários, observação dos diálogos tanto em sala como no grupo de *whatsapp*);
5. Identificação das dificuldades de leitura relacionadas às tiras cômicas;
6. Identificação dos discursos hegemônicos naturalizados pelos educandos;
7. Levantamento de temas do interesse dos educandos;
8. Análise das respostas aos questionários;
9. Planejamento com a participação dos educandos da proposta pedagógica baseada no diagnóstico realizado;
10. Aplicação das atividades;
11. Anotações em caderno de campo (diário) das questões percebidas durante as atividades relacionadas à pesquisa;
12. Gravações de diálogos desenvolvidos durante as atividades para análise posterior;
13. Descrição das práticas de letramento desenvolvidas;
14. Análise das atividades de mediação e participação dos sujeitos envolvidos.

3.2 O contexto da pesquisa

A descrição do campo de pesquisa colabora na identificação das características locais e de como os sujeitos da pesquisa se relacionam, permitindo uma análise mais precisa das práticas de letramento. Para isso, apresento, basicamente, as peculiaridades da cidade, o perfil da comunidade escolar, da turma escolhida para participar da investigação, e a descrição do pesquisador participante.

A fim de situar a análise, a presente pesquisa se desenvolveu com a turma 901 (anteriormente 801), do CIEP 349 Brizolão Mestre Marçal Municipalizado, localizado na Avenida Desembargador Ellis Hermydio Figueira, s/nº, Bairro Jardim Campomar, no município de Rio das Ostras, cidade do litoral norte fluminense do Estado do Rio de Janeiro, que se limita com Casimiro de Abreu e Macaé. A escola fica na zona urbana, atendendo, atualmente, a estudantes de 3º a 9º anos do Ensino Fundamental.

A maioria dos discentes é de classe média baixa, havendo alguns educandos envolvidos com o uso e a venda de drogas. Outra característica marcante da escola é receber estudantes de diversas localidades do país, proporcionando a convivência de indivíduos com culturas e costumes diversos. Segundo relato dos educandos, esse alto índice migratório é motivado por dois fatores principais: oportunidades de emprego no setor petrolífero e fuga da violência das grandes cidades.

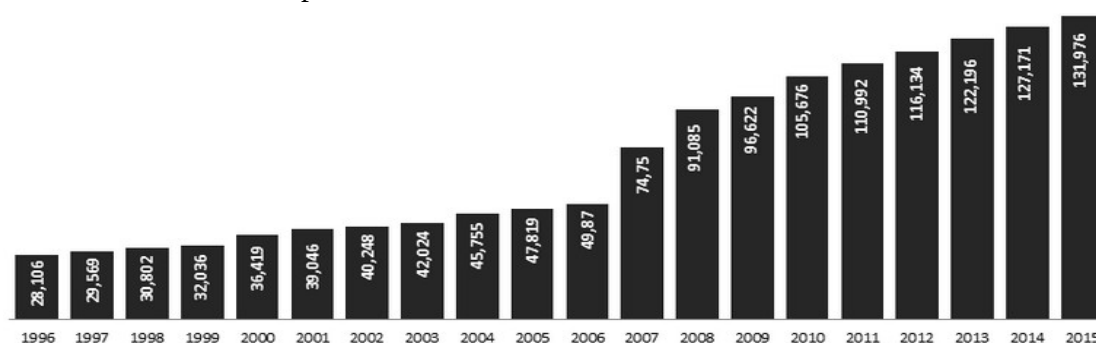
3.2.1 O campo da pesquisa

Segundo dados disponibilizados pela prefeitura municipal, Rio das Ostras é um município de emancipação recente, possui em seu solo diversos sambaquis, confirmando a presença de caçadores e coletores semi-nômades na região há cerca de quatro mil anos, conforme pesquisa realizada pelo Instituto de Arqueologia Brasileira (IAB), que demarcou em 1967 diversos sítios arqueológicos importantes. Já na história moderna, os relatos e documentos apontam para a segunda metade do século XVI como o período de organização populacional formada pelos índios Tamoios e Goitacazes. Com a chegada dos portugueses, a presença de jesuítas marcou-se com a construção da igreja de Nossa Senhora da Conceição (construção terminada no século XVII) e do cemitério, com a utilização de mão de obra

escrava de índios e de negros. Já no século XIX, o grande marco na cidade foi a passagem do Imperador D. Pedro II. O desenvolvimento de Rio das Ostras deu-se ao redor da igreja, constituindo-se como rota de tropeiros e comerciantes que se dirigiam a Campos e a Macaé. Cabe ainda destacar que houve um progressivo crescimento da pesca, principal atividade econômica durante o século XX.

Porém, somente em 10 de abril de 1992, a cidade, através de plebiscito, passou pelo processo de emancipação político-administrativa, deixando de ser distrito de Casimiro de Abreu. Desde sua emancipação, o crescimento populacional é considerado o maior do estado do Rio de Janeiro, aproximadamente 11% ao ano. Esse índice elevado é reflexo de pelo menos quatro fatores bem marcados: proximidade de Macaé, onde está instalado um dos maiores polos petroquímicos da PETROBRÁS que tem atraído pessoas, e até mesmo famílias inteiras, de todo o país em busca de emprego e ganho econômico; a construção da Rodovia Amaral Peixoto, facilitando o acesso à região; a preferência de boa parte das pessoas que se dirigem para região a fim de fixar moradia em Rio das Ostras por sua qualidade de vida elevada e custo de vida mais acessível do que em Macaé, além do potencial turístico da cidade, com suas belas praias e razoável infraestrutura, conquistada através dos *royalties* concedidos pela PETROBRÁS.

Gráfico 1 - Dados Populacionais de Rio das Ostras de 1996 – 2015



Fonte: PORTAL PREFEITURA DE RIO DAS OSTRAS. Desenvolvido pelo Departamento de Internet (DENET), Secretaria de Comunicação Social de Rio das Ostras. É um website institucional que oferece informações sobre o governo municipal e sobre a cidade. Disponível em: <<http://www.riodasostras.rj.gov.br/dados-do-municipio.html>>. Acesso em: 05 jul. 2016

O resultado do Censo 2000 (IBGE, 2000) apontou que 36.419 pessoas moravam em Rio das Ostras, conforme descrito no gráfico 1. Já no Censo 2010 (IBGE, 2010) constatou-se que 105.676 pessoas residiam em Rio das Ostras em primeiro de agosto de 2010. Esses dados demonstram um brusco crescimento populacional, atingindo-se o índice altíssimo de 190,17% no período. É ainda mais significativo o crescimento entre 2005 e 2010, em que a população

da cidade mais do que dobra. Esse afluxo de pessoas comprova os fatores acima apontados como causa do crescimento da cidade. Também é possível depreender desses dados a característica heterogênea da população, posto que o novo contingente populacional traz consigo sua cultura, seus valores e costumes, tornando a cidade um local de diversidade, com as tensões que essa pluralidade provoca.

Essas diferenças refletem diretamente na escola, com a chegada de estudantes durante todo o ano letivo. Particularmente, o CIEP Mestre Marçal é a primeira escola à qual os educandos recém-chegados são direcionados, independente da distância ou preferência da família, o que provoca posteriores transferências destes para escolas mais próximas de suas casas. Desse modo, esses adolescentes, que já vivem uma fase complicada de amadurecimento, compartilham da condição de serem pessoas em deslocamento, vivenciando as incertezas das mudanças e o sofrimento das partidas, porém carregando consigo seus valores, seus ideais e ambições.

3.2.2 Perfil da rede municipal de educação

A rede municipal de educação de Rio das Ostras é administrada pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SEMEDE). Esta demonstra grande preocupação com as avaliações externas como Prova Brasil, condicionando as avaliações das escolas aos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Sistema de Avaliação Educacional de Rio das Ostras (SAERO). De acordo com a Secretaria de Educação, a implantação desse sistema local em 2007 teve como objetivo diagnosticar e traçar estratégias para uma melhoria continuada do ensino da rede municipal, realizando replanejamentos do processo pedagógico nas unidades escolares e no sistema municipal como um todo (RIO DAS OSTRAS, 2011). Dessa forma, o compromisso que a SEMEDE declarou assumir foi de “acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações” (INEP, 2011, p. 1). Em 2008, realizou-se a aplicação da primeira prova do SAERO aos anos iniciais e finais do ensino fundamental abordando seis componentes curriculares. A partir dos primeiros resultados da avaliação SAERO, a SEMEDE concluiu que era necessária a formulação do Referencial Curricular de Rio das Ostras (RECRO, 2013), sendo este lançado no ano de 2009 (conferir Anexo A). De acordo com os gestores municipais, esse referencial seria útil como base para padronização

das habilidades e competências a serem aferidas pelo sistema de avaliação, e consequentemente, a melhora dos resultados nas provas externas.

Já em 2013, segundo as informações fornecidas pela SEMEDE, a equipe da Casa da Educação (setor pedagógico da SEMEDE) deu início à reformulação do RECRO concernente aos anos finais do ensino fundamental, atendendo às reivindicações dos professores da rede de ensino. Assim, afirmando defender uma posição democrática em relação aos docentes e um currículo que proporcionasse “formação para cidadania e a aquisição de uma aprendizagem significativa, subsidiando as Unidades Escolares na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados (...)” (RECRO, 2013. p. 6), a equipe pedagógica da Casa da Educação realizou encontros para promover discussões sobre as possíveis mudanças ao longo do ano de 2014 e o referencial reformulado passou a ser utilizado em 2015, tendo como fundamentação teórica os documentos oficiais brasileiros e a concepção pedagógica sociointeracionista. Vale destacar que a participação dos professores, na realidade, não aconteceu do modo como a apresenta a SEMEDE no documento, já que as reuniões para as discussões não foram amplamente divulgadas, e, quando a escola foi consultada, não se ofereceu tempo hábil para aprofundamento das questões.

Mesmo assim, de modo geral, o RECRO é um avanço importante para a rede de ensino por se contrapor ao modelo baseado apenas em conteúdos formais, pois, ao invés de focar na memorização, propõe o exercício de habilidades que podem levar os estudantes a novas competências, relacionadas a situações-problema. A formulação da matriz de referência curricular atende ao que é preconizado nos parâmetros que norteiam a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996) e os documentos oficiais de diretrizes e parâmetros para a educação (BRASIL, 1998).

Cabe destacar que o conceito de competência preconizado no RECRO está relacionado à “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 7), e a habilidade seria a utilização da competência na resolução de problemas. No entanto, trata-se de conceitos que se confundem, pois, dependendo da situação, uma habilidade pode se tornar uma competência a ser desenvolvida. Sucintamente, ser competente, então, é “saber fazer”, ou seja, saber tratar com as diferentes situações e problemas a que é exposto no dia a dia, enquanto as habilidades referem-se ao “como fazer”, ou melhor, como o indivíduo mobiliza recursos, delibera, adota estratégias ou processos que o leva a concretizar ações para resolver os problemas.

A partir da realidade vivenciada na escola em que atuo, posso afirmar que, embora o RECRO proponha uma maior flexibilidade e o desenvolvimento de atividades baseadas na concepção sociointeracionista, a preocupação dos gestores com os resultados das avaliações desvirtua a proposta curricular. Em primeiro lugar, a padronização do referencial curricular transformou-se em cobrança por cumpri-lo na íntegra, fazendo com que professores se sintam pressionados a cumprir essa exigência do que com as particularidades e as necessidades da turma. Em segundo lugar, a prova SAERO e a Prova Brasil, juntamente com a frequência dos educandos, tornaram-se os únicos instrumentos utilizados para se avaliar as escolas, rotulando-as em um espectro reduzido à qualidade ou à falta dela. A desconsideração das especificidades da comunidade escolar é confirmada pelas raras visitas dos profissionais da SEMEDE à escola, cujo objetivo é, em geral, para tratar de questões referentes ao preparo dos educandos para a aplicação do SAERO ou da Prova Brasil.

Além disso, a SEMEDE, há dois anos, instituiu o projeto “Top 9”, uma espécie de *game* on-line em que as habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental são testadas e medidas com questões formuladas a partir dos descritores da Prova Brasil. O jogo interativo foi desenvolvido por um professor efetivo da rede de ensino do município e agradou aos educandos que podiam acessar ao programa tanto na escola como em casa. No *game*, as escolas disputam entre si pelas melhores colocações, além de haver um *ranking* individual de alunos. Os primeiros colocados recebem prêmios: melhor escola ganha a formatura para as turmas de 9ª ano e os três melhores alunos no geral ganham *iphones* e vagas em escolas particulares para cursarem o ensino médio.

Certamente todas essas questões geram efeitos negativos no processo pedagógico da escola. As exigências de cumprimento de modo padronizado do currículo para a realização das provas fazem com que os professores se preocupem mais em treinar os educandos, condicionando-os a realizarem essas avaliações diagnósticas. Já a desconsideração das particularidades da escola para que se orientem as práticas pedagógicas leva à manutenção de um modelo tradicional baseado nos conteúdos ou ao desenvolvimento de um ensino de competências e habilidades não situadas, ou seja, desconsideram-se as características da comunidade. Como o objetivo é o diagnóstico apontado pelo IDEB, tanto na sala de aula, no “Top 9”, como nas provas SAERO e Brasil as atividades descontextualizadas predominam, não gerando o efeito pedagógico de uma formação crítica, democrática e inclusiva, além de servir à manutenção dos pressupostos tradicionais de uma educação voltada para economia, opondo-se à concepção de educação para justiça social, defendida nessa pesquisa. Assim, em

Rio das Ostras, sem se desprezarem os avanços positivos, a educação ainda é baseada em resultados de avaliações externas, em que:

‘Ensinar é uma atividade técnica, o conhecimento é estático, a boa prática é universal, estar preparado para lecionar é conhecer a matéria, o aprendizado do aluno é igual à pontuação alta em testes de elevado grau de dificuldade’. A educação é vista, portanto, como a maneira mais eficiente de ‘desenvolver a economia’, gerar trabalhadores produtivos e competir com sucesso na economia global. (...) Ensinar para a justiça social, em contrapartida, enfatiza um conjunto diferente de valores. De acordo com essa postura, o propósito da educação é visto como preparar ‘todas as pessoas para o trabalho significativo e para a livre e igual participação cívica em uma sociedade democrática’, e o ensino é considerado como ‘uma atividade intelectual, o conhecimento... como construído e fluido, a boa prática é contextual e o aprendizado do aluno inclui tanto a realização acadêmica como o desenvolvimento da mentalidade crítica e a preparação para o engajamento cívico’. (COCHRAN-SMITH, 2004, p. 161, apud DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p. 39)

O referencial curricular de Língua Portuguesa do município possui como eixo quatro componentes: escuta e produção de textos orais, prática de leitura, análise e reflexão da língua e produção de texto. Cada um desses determina as competências que se espera desenvolver ao longo de cada bimestre baseado em alguns gêneros, respectivamente:

1. Expressar-se oralmente em diversas situações buscando ampliar seus recursos expressivos e enriquecer o seu vocabulário atentando para as formas particulares do gênero em questão;
2. Ler / compreender de maneira autônoma e crítica;
3. Dominar os conjuntos de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção do gênero em questão;
4. Utilizar com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero das condições de produção / Analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Dentro de cada eixo, encontram-se as diversas habilidades relacionadas a cada uma das competências. Destaca-se a importância dada ao texto como ponto de partida para os estudos, sendo o gênero o foco das habilidades, visando ao desenvolvimento comunicativo dos educandos. Ressalta-se ainda que, apesar de ser um referencial bem produzido, a padronização do currículo limita uma proposta pedagógica que considere as práticas de leitura e escrita dos estudantes.

3.2.3 Histórico da unidade de ensino

A denominação do CIEP 349 Brizolão Mestre Marçal Municipalizado é em homenagem a Nilton Delfino Marçal, o mestre Marçal, que nasceu no Rio de Janeiro – RJ, em 1930, onde faleceu a 9 de abril de 1994. A unidade de ensino está localizada na zona urbana, atendendo, atualmente, a estudantes de 3º a 9º anos do Ensino Fundamental. Vale destacar que os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) fizeram parte do Programa Especial de Educação do governo do Estado do Rio de Janeiro na gestão 1983/1987 e 1992/1996. Projetadas estruturalmente por Oscar Niemeyer, essas escolas foram planejadas com capacidade para abrigar mil alunos, em três blocos: no principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra poliesportiva, arquibancada e vestiários. No terceiro bloco, construída de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para os estudantes residentes.

Em 21 de março de 1996, iniciou-se o processo de municipalização deste CIEP. Foram realizadas reuniões de representantes da prefeitura com a comunidade, para ciência e esclarecimentos, e, dessa forma, aprovada a concessão da unidade de ensino ao município. Durante esse período, a unidade foi dividida para que funcionassem a sede da prefeitura no primeiro andar, e a escola no segundo, por cerca de dois anos. Já em janeiro de 2005, assumiu a direção do CIEP a professora de História do quadro efetivo, Lúcia Regina Afonso Fernandes, que permanecia na função até o momento da realização dessa pesquisa. Neste mesmo ano, a unidade de ensino aderiu à nova metodologia de ensino por Projetos de Aprendizagem, iniciando este trabalho com aplicação em apenas uma turma do 2º segmento. Nesse ano, foram também criadas salas de vídeo e de jogos educativos, além da biblioteca e do laboratório de informática passarem a funcionar de modo mais dinâmico e atrelado ao Projeto de Aprendizagem. Em meados de 2005 a escola passou pela 1ª Avaliação Externa, o IDEB, obtendo como nota 2,9 no cômputo geral.

Em 2006, com o objetivo de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, foi criado, em sistema de contra-turno, o Grupo Artístico Escolar, com aulas de dança e teatro. Além disso, duas turmas foram inseridas na metodologia de Projetos de Aprendizagem. A equipe escolar também desenvolveu um sistema de avaliação próprio para esta prática pedagógica, o qual passou a ser utilizado como referência em toda a rede do município. Por reconhecimento ao trabalho desenvolvido pela equipe na metodologia de

Projetos de Aprendizagem, a escola foi indicada pelo Instituto Ayrton Senna para representar o Estado do Rio de Janeiro no concurso televisivo “Soletrando”, do Programa Caldeirão do Huck, da Rede Globo de Televisão.

Em 2007, devido à conquista do 2º lugar em âmbito nacional no referido concurso, foram recebidos (como prêmios) seis computadores para o Laboratório de Informática e quinhentos livros para a biblioteca, doados pela Academia Brasileira de Letras. Nesse mesmo ano foi criado pela direção um instrumento oficial de registro do processo educacional voltado especificamente para a metodologia de Projetos de Aprendizagem: o “Diário de Classe de Projetos”.

Aconteceram também, em 2008, a primeira Mostra Cultural (com exibição de todos os projetos desenvolvidos durante o ano letivo junto aos educandos), o primeiro Campeonato Inter Salas (um torneio de futebol envolvendo estudantes das séries iniciais e finais) e a construção dos instrumentos para sistematização da Avaliação Interna da escola em alinhamento com as avaliações externas. Em 2009, a escola enfrentou sérios problemas em relação à sua estrutura física: a área externa passou por obras durante todo o ano letivo. Ainda assim, o trabalho com projetos de aprendizagem passou a atender a quatro turmas: duas no primeiro turno e duas no segundo.

A Mostra Cultural, o Campeonato Inter Salas e a Expo-Ciência foram mantidos, transformando-se em eventos tradicionais do Mestre Marçal. Também neste ano, com a aquisição de um projetor multimídia com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e de um notebook enviado pelo MEC, criou-se a sala de multimeios que imediatamente passou a ser utilizada quase cotidianamente não só pelos professores em suas aulas, como também pelos educandos na apresentação de trabalhos.

Em 2013, a escola foi perdendo vários projetos, como o Grupo Artístico e a Expo-Ciência, dentre outros, devido à falta de profissionais, além de ter sérios problemas relacionados à manutenção. Essa precarização determinou uma mudança no comportamento dos estudantes que se refletiu em atitudes destrutivas como lixo jogado pelo chão, quebra de cadeiras, pichações, e até invasão à escola. Os problemas foram se agravando a ponto de, no ano de 2016, não haver nenhuma equipe de limpeza por um período de quatro meses. Isso tudo somado a ventiladores inoperantes nas salas de aula, problemas de iluminação, e até mesmo alagamento da unidade tornou o ambiente bastante desconfortável e insalubre. A situação da falta de limpeza só foi amenizada após a mobilização dos professores juntamente com a comunidade escolar, através de denúncias nas mídias locais e de solicitação de

respostas da SEMEDE. Assim, com a exposição negativa, o prefeito determinou uma ação imediata de reparos e alocou auxiliares de serviços gerais na escola.

O ano letivo de 2017, com início previsto a princípio na segunda semana de fevereiro, só teve início em março. Isso porque o governo municipal alegou não ter condições de contratar profissionais, além de precisar realizar reparos em quase todas as unidades de ensino. Atualmente, entre os professores, o clima é de desmotivação diante da falta de investimento mínimo e por não haver recomposição salarial de acordo com inflação, conforme lei municipal do servidor público de Rio das Ostras, há quatro anos. Outro fator que provoca o desinteresse e a saída de diversos profissionais efetivos é a desvalorização quanto à formação, já que, além de dificultarem as possíveis formações, o ganho salarial é baixo.

3.2.4 Perfil da comunidade escolar

Entre agosto e novembro de 2010, a gestão escolar realizou uma pesquisa por amostragem com o objetivo de promover a atualização do seu projeto político-pedagógico²⁸. A partir desse documento da escola podemos traçar o perfil da comunidade. Uma característica marcante da escola é a de que 50% dos estudantes estavam há menos de dois anos matriculados na escola. Esse dado evidencia que a comunidade escolar, conforme já discutido anteriormente, recebe constantemente novos estudantes em deslocamento, que chegam com seus valores, costumes diferentes, acentuando, ainda mais, a diversidade cultural na escola.

Verificou-se, também, que 1% dos estudantes exerce atividade remunerada; 30% dos estudantes auxiliam nas tarefas domésticas; 10% passam o dia sozinhos e sem atividades fora do horário escolar (em casa ou na rua); 19% passam o dia sozinhos, mas possuem atividades e/ou compromissos fora do horário escolar (não ficam na rua); 35% dos estudantes praticam outras atividades fora do horário escolar e, dentre os estudantes que praticam atividades fora do horário escolar, 15% estavam inseridos em atividades ou programas da prefeitura. Observou-se ainda que 84% dos alunos gostam de frequentar a escola, dado que desmistifica a ideia de que os estudantes não gostam da escola, mostrando que o descompasso que há na educação não pode ser atribuído apenas ao desinteresse dos educandos.

²⁸ Fonte: Projeto Político Pedagógico 2016. CIEP Brizolão Mestre Marçal Municipalizado: Rio das Ostras.

Outra informação coletada nessa pesquisa foi o grau de escolaridade dos responsáveis: ensino fundamental incompleto: 23%; ensino fundamental completo: 28%; ensino médio 36%; ensino superior 13%, constatando-se que a maioria dos responsáveis não completou o ciclo de educação básica. Apesar de se observarem índices de formação melhores que a média brasileira (ROJO, 2009, p. 18), ainda se constata uma realidade de desigualdade, já que 51% dos pais atingiram no máximo o ensino fundamental. Esses dados evidenciam a necessidade de se “evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação” (ROJO, 2009, p. 23).

Foi realizado também o questionamento sobre “família estruturada”, indicando-se que 64% dos alunos vivem nesse tipo de família. Porém, como não há especificação para o tipo de família que é considerada estruturada, os dados se tornaram imprecisos para uma análise qualitativa. Sobre as condições de moradia levantaram-se as seguintes informações: 96% dos estudantes possuem esgotamento sanitário (fossa/sumidouro); 87% possuem água encanada; apenas 40% vivem em casa própria; 50% vivem em residência alugada e 10% vivem em outros tipos de moradia (emprestada, cedida, dividida, etc.).

Sobre a renda mensal familiar, observou-se que 20% das famílias ganhavam até R\$ 400,00; 41% ganhavam de R\$ 400,00 a R\$ 800,00 e 39% ganhavam mais de R\$ 800,00 por mês. Assim, fica evidente que o poder aquisitivo da maioria das famílias é baixo, além de não possuírem residência própria, revelando que os estudantes podem ser descritos como sujeitos em vulnerabilidade social.

Os responsáveis também foram inquiridos sobre a escola. Os resultados foram os seguintes: 79% aprovam a unidade escolar; 12% dos responsáveis aprovam, mas acreditam ser possível melhorar; 6% não emitiram opinião sobre a unidade de ensino e apenas 3% dos responsáveis desaprovam a atuação da escola. Esses dados são controversos, haja vista a pequena participação dos pais na escola, até mesmo nas reuniões que são convocados como responsáveis pelos estudantes. A partir desses dados, a equipe escolar chegou às seguintes conclusões:

- Os estudantes residem em sua maioria com familiares, em casas de alvenaria de 3 a 5 cômodos. As moradias possuem luz elétrica, coleta de lixo regular e água encanada. Devido às condições de esgotamento sanitário da cidade (ainda em implantação), a maioria das residências não possui tratamento de esgoto, mas possui sistema de fossa ou sumidouro, sendo nulo o número de residências com esgoto aberto;

- Os estudantes residem em sua maioria nos bairros mais próximos e neles a oferta de espaços para prática de esportes e de lazer é escassa o que propicia uma grande assiduidade às aulas já que a escola representa o ponto de encontro dos alunos;
- São pouquíssimos os estudantes que possuem alguma ocupação profissional. A maioria dedica-se apenas aos estudos passando o restante do dia sem uma ocupação específica. Apenas 35% desses possuem outras atividades relacionadas ao desporto ou a aprendizagens diversas fora do horário escolar;
- Grande parte das famílias possui pouca instrução formal, mas valoriza o estudo dos filhos como um meio para o desenvolvimento socioeconômico destes;
- O alto índice de entrada e saída de educandos reflete na dificuldade do desenvolvimento de projetos de longo prazo, assim como também no processo de aprendizagem evidenciando a necessidade da equipe em valorizar o planejamento voltado para a aquisição de competências e habilidades básicas e fundamentais que possibilitem ao educando a criação de metas e oportunidades próprias.

Diante do exposto, a equipe pedagógica²⁹ (direção, professores), formulou a sua proposta pedagógica, definindo a sua missão e visão expostas a seguir:

Missão: Seremos uma escola reconhecida pela qualidade do ensino que ministramos e pela excelência em instrumentalizar os alunos para a realização social e humana. [...]

Visão: Formar cidadãos críticos, conscientes do seu papel no contexto social em que se encontram inseridos e aptos a buscarem seu crescimento humano, social e econômico. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 21)

A partir desses princípios foram, então, definidos os seguintes objetivos:

- Promover a participação efetiva dos responsáveis e da comunidade no entorno na administração escolar e no processo educacional;
- Priorizar os conteúdos que instrumentalizem o aluno para a vida com conhecimentos significativos e provedores do desenvolvimento de competências e habilidades;
- Alcançar, no máximo até o 5º ano, um nível de aprendizado que contemple o domínio da linguagem escrita (leitura, interpretação e escrita com fluência) e do raciocínio lógico-matemático;
- Elevar a autoestima dos alunos tornando-os conhecedores de suas potencialidades e também de suas limitações;

²⁹ A escola não conta com equipe de orientadores pedagógicos e orientadores educacionais assim como toda a rede municipal. Há apenas a função de professor orientador, e, no CIEP Mestre Marçal, apenas um professor exercendo essa função.

- Promover o clima escolar a um ambiente de pertencimento e total acolhimento;
- Executar um planejamento interdisciplinar, participativo, com objetivos claros e definidos entre todos os profissionais da escola;
- Promover o aumento do tempo de permanência do aluno na escola;
- Sistematizar a execução de Projetos de Ensino e da Metodologia de Projetos de Aprendizagem;
- Alcançar o real e total comprometimento com a aprendizagem do aluno (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 22).

Para alcançar seus objetivos, a equipe escolar concluiu que:

Nossa escola se identifica com a metodologia sociointeracionista onde, [sic] o papel maior da escola é fazer com que os conceitos espontâneos que as crianças desenvolvem na convivência social, evoluam para conceitos científicos. Aprender com ajuda dos outros teria, pelo menos, dois grandes benefícios: um desenvolvimento mais acelerado e uma aprendizagem de vida em sociedade. O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros. Nessa perspectiva, no convívio escolar o professor constrói a formação do educando assim como fortalece e enriquece seu aprendizado (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 23).

A partir desse ponto de vista, foram traçadas as seguintes estratégias descritas no Projeto Político Pedagógico da escola:

- Realizar reuniões periódicas com os responsáveis para avaliação e sugestão dos projetos a serem realizados na escola;
- Realizar reuniões no mínimo quinzenalmente entre toda a equipe pedagógica para a elaboração de um planejamento interdisciplinar, a avaliação e organização dos projetos em andamento e a realização de análises e estudos voltados para a prática diária;
- Realizar eventos que envolvam a participação de alunos, funcionários e responsáveis em conjunto, com ou sem fins lucrativos, tais como a Festa Junina, a Gincana Anual, a Mostra Cultural e o Baile de Fim de Ano;
- Incluir gradativamente o maior número possível de turmas (de 6º e 7º anos) na Metodologia de Projetos de Aprendizagem;
- Expandir gradativamente o acesso dos alunos às aulas de dança e teatro e às Monitorias de Informática e de Biblioteca;
- Instrumentalizar e sistematizar a utilização das TIC's pelos professores em suas aulas e pelos alunos em sua prática cotidiana;
- Sistematizar a utilização (constante e de forma coerente com os conteúdos a serem trabalhados) de todos os recursos e/ou áreas disponíveis na escola;
- Utilizar a média ponderada de forma a priorizar o processo de desenvolvimento do conhecimento e não o acúmulo dos mesmos;
- Realizar avaliações periódicas de todos os setores (grupos) de trabalho existentes na escola (no mínimo semestralmente) em consonância e absorção das diversas Avaliações externas como IDEB, SAERO e Projeto Cidadão;
- Realizar semestralmente, avaliações de conteúdos unificados por série para servir de orientação no desenvolvimento das ações a serem executadas;
- Executar um documento que mostre o desenvolvimento do aluno em todas as disciplinas para que seja priorizada a avaliação não-segmentada do aluno;
- Aplicar diversas atividades de coleta de dados para desenvolvimento e avaliação do processo pedagógico;
- Realizar anualmente um processo sistematizado de eleição dos representantes de turma. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 26)

Nota-se que a equipe escolar diagnosticou corretamente a questão relacionada à alta rotatividade de estudantes. Porém a medida planejada para poder superar essa dificuldade não é a mais adequada, pois considera que é possível desenvolver uma aprendizagem baseada em competências e habilidades consideradas mais básicas. Esse posicionamento contraditório denota a valorização da homogeneização dos conteúdos considerados básicos, desprezando a diferença, característica marcante da comunidade escolar. Dessa forma, entendo que a presente pesquisa, baseada nos pressupostos dos multiletramentos e do letramento crítico, pode auxiliar no aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, de modo que considerem, de fato, o contexto de diversidade.

3.2.5 Os sujeitos da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, turma 901. O interesse em fazê-los participar desse estudo surgiu por eu já acompanhá-los desde o sexto ano, ou seja, desde o ano de 2014, e, ao longo desse período, poder observar acertos, erros e mudanças na minha prática pedagógica, na minha relação com eles, e, principalmente, a relação deles comigo, uns com os outros e o desenvolvimento da aprendizagem. Nesses três anos, apesar de se manter uma base de educandos na turma (até mesmo com o retorno de alguns estudantes), o número elevado de chegadas e partidas de educandos é um fator importante para compreender o cotidiano do grupo. Tomo por base o ano de 2016, ano de início da pesquisa, para descrever esses episódios e como a turma se posiciona diante disso.

Em 2016, a turma iniciou o período letivo com trinta e nove estudantes, porém, ao longo do ano, houve a saída de dez deles (É importante ressaltar que este ano foi o que teve o menor número de saída de educandos desde 2014). Os motivos para as saídas foram: volta para as cidades de origem, devido à crise relacionada ao petróleo que provocou um alto número de desemprego; disputa judicial dos pais pela guarda do estudante; e até mesmo problemas relacionados ao envolvimento dos pais com o tráfico de drogas (o pai de uma estudante que havia chegado à escola no meio do segundo bimestre letivo foi assassinado na frente da filha, quando caminhavam para a casa em plena luz do dia. A família dela foi ameaçada e teve de se mudar da cidade). Por mais que as partidas fossem comuns, tanto os estudantes que saíam como os que permaneciam, ficavam visivelmente contrariados e

inconformados, com vários episódios de choros, desabafos, além da organização de festas de despedidas.

Os estudantes que chegavam à turma demoravam um período para conseguirem se relacionar bem com os outros estudantes, precisando, em alguns casos da intervenção do professor para que houvesse a integração. Para ilustrar essas situações tão frequentes, descrevo a seguir a chegada de três estudantes e as peculiaridades dessas vindas no ano de 2016.

Um desses estudantes já havia estudado com a turma no ano de 2015, mas, devido à disputa judicial por sua guarda, mudou-se de cidade para morar com a sua avó, e, conseqüentemente, deixou a escola no meio do ano letivo. Porém, no início do segundo bimestre de 2016, ele foi novamente matriculado na escola e na mesma turma, pois seus pais haviam recuperado a sua guarda. Lamentavelmente ele pouco assíduo às aulas, até que no início do terceiro bimestre novamente foi pedida a sua transferência sem que a escola soubesse informar as razões. Consultando aos seus colegas de turma, fui informado de que ele voltou a morar novamente com a sua avó.

Já a estudante que teve o pai assassinado foi inscrita na turma também no segundo bimestre de 2016. Ela estudava numa unidade de ensino próxima, mas foi transferida compulsoriamente para o CIEP Mestre Marçal por ter agredido uma de suas professoras e algumas estudantes. Quando chegou à escola, ela afirmou que queria melhorar suas atitudes, pois não queria mais ser transferida. Durante o período que esteve na turma demonstrava interesse, interagia bastante com os colegas, participava das aulas e estava sempre preocupada em receber vistos dos professores em seu caderno para comprovar para a sua mãe que fazia as atividades. Porém, com as ameaças recebidas após o assassinato do pai, ela e sua família voltaram a viver na cidade do Rio de Janeiro, de onde vieram dois anos antes.

No início do ano letivo de 2017, essa mesma estudante voltou a ser matriculada na turma. Dessa vez, observei que ela preferia ficar isolada, conversava pouco e permanecia boa parte da aula distraída. Por conta dessa mudança e sabendo da morte recente de seu pai, conversei com ela sobre essas mudanças. A estudante, então, relatou que sentia muito a ausência do pai e que a cena da execução dele era muito viva na sua mente, por isso seus choros eram muito frequentes e incontroláveis. Diante disso, perguntei sobre a possibilidade de procurar ajuda profissional especializada, e ela respondeu que em casa ela disfarçava a dor para que a mãe não tivesse mais uma preocupação, por isso não queria que ela soubesse. Diante disso, acionei a equipe pedagógica da escola para que pudesse oferecer suporte, mas

na semana seguinte recebemos a notícia de que a estudante novamente havia se mudado para o Rio de Janeiro, sem que soubéssemos o motivo.

Outro caso que destaco é a de uma estudante que morava com a mãe no Rio de Janeiro, mas foi levada pelo pai para Rio das Ostras. Segundo relatos do pai e da estudante, ainda com treze anos, ela passava as noites nas ruas, circulando por comunidades violentas sem a intervenção da mãe, além de não frequentar a escola regularmente. Em suas primeiras semanas na unidade escolar, pude diagnosticar que havia grandes problemas em relação à escrita e à leitura. Além disso, era notória a carência emocional e afetiva da adolescente, fazendo com que agisse de forma hostil às tentativas de aproximação tanto dos colegas da turma (a ponto de ameaçar agredir fisicamente uma estudante da turma) como dos professores.

Depois de muitas tentativas de conversa e aproximação, consegui estabelecer um vínculo maior com a estudante. Ela disse que se sentia abandonada, inútil, por isso, não confiava em ninguém e não queria fazer amizades. Disse ainda que fui o primeiro professor a ouvi-la. Diante dessas questões, comprometi-me em fazer um trabalho relacionado à leitura e à escrita com ela paralelo às aulas, solicitei a duas estudantes da turma que tentassem aos poucos estabelecer amizade com ela e permaneci procurando ouvi-la. Aos poucos, pude observar mudanças significativas. A agressividade anterior havia diminuído consideravelmente, além disso, a estudante passou a interagir com a turma, revelando humor, carisma e cuidado com os colegas de tal forma que se tornou uma das lideranças da turma.

No último bimestre do ano de 2017, durante o período em que aplicava as atividades desenvolvidas nessa pesquisa, percebi mudanças no comportamento da estudante, pois estava mais calada e buscava sentar distante dos colegas da turma. Ela afirmou que o problema era familiar, pois seu pai estava desempregado há aproximadamente três meses, e, endividado, passou a ingerir bebidas alcoólicas quase que diariamente. Além disso, o pai da estudante tentou agredir a atual esposa dele, sendo impedido pela adolescente. Depois desse episódio, o pai dela desapareceu, e ela ficou morando com a madrasta, por isso estava aflita por considerar que o pai poderia ter morrido e pela possibilidade de voltar a morar com a sua mãe. Na semana seguinte, a estudante procurou-me bastante sorridente para dizer que o pai havia ligado, dizendo que estava em Bom Jesus do Norte/ES e que havia conseguido um emprego temporário. A alegria dela estava relacionada também ao acordo feito com o pai, que permitiu a permanência dela com a madrasta pelo menos até o fim do ano.

Nessa análise ainda é importante dar relevância a um episódio não tão incomum. Um estudante da turma, que se matriculou na escola em 2014 (ano em que sua família passou a

morar na cidade), no final do ano de 2016, procurou-me, demonstrando apreensão. A razão era a possibilidade de mais uma vez ter de se mudar, pois a família planejava voltar para Manaus/AM. Como a situação ainda era incerta, ele não queria perder a oportunidade de se despedir de mim e dos colegas. Ele ainda disse, já emocionado, que essa vez estava sendo mais difícil, porque foi penoso se adaptar, mas que no momento estava satisfeito com a cidade com a escola, pois já tinha feitos muitos amigos. Esse relato, levando-se em conta as particularidades de cada caso, resume tantas outras histórias de dificuldades, de tristezas, de incertezas, de angústia, de ansiedade que pude presenciar ao longo dos sete anos como professor nessa escola.

Cabe ainda ressaltar que, se essas entradas e saídas de estudantes realçam ainda mais a diversidade cultural, considerando-se que os estudantes são oriundos de vários lugares do Brasil, elas colocam como desafio a criação de condições democráticas de aprendizagem. Isso porque, além de os estudantes estarem em diferentes estágios de aprendizagem, em situações de sofrimento e em descolamento, é comum que os recém-chegados sofram preconceitos por seu modo de falar, por seu comportamento diferente e por suas características físicas. Há, geralmente, uma postura excludente de alguns estudantes já adaptados à escola, em vez de uma visão mais inclusiva.

O período letivo de 2017 iniciou-se com grandes mudanças na turma. A escola recebeu estudantes para cursarem o nono ano de outra unidade próxima, passando de três turmas para sete turmas. Como estas são formadas obedecendo aos critérios da SEMEDE de reunir, em cada classe, o máximo de educandos sem distorção idade/série e com idade mais próxima possível, muitos estudantes que eram da turma 801 foram realocados nas outras seis turmas. Dessa forma, permaneceram dezessete alunos da turma de 2016, sendo inseridos vinte três novos alunos, num total de quarenta inscritos.

As impressões iniciais sobre a turma 901 demonstraram, obviamente, que a ausência de distorção idade/série não é determinante para configurar estudantes num mesmo estágio de aprendizagem. Ficou evidente também que os educandos novos não estavam habituados a desenvolverem um trabalho mais colaborativo, em grupos, e serem mais responsáveis pela sua aprendizagem. Porém, isso não foi um impedimento, pois, quando consultados informalmente, eles disseram que, apesar das aulas serem diferentes das que eles estavam familiarizados, preferiam essa forma mais dinâmica. A partir de um novo questionário respondido pelos estudantes, devido à chegada dos novos educandos, confirmaram-se dados anteriores: apenas dois estudantes eram naturais de Rio das Ostras, e os outros eram nascidos em outras diversas cidades, além de residirem há pouco tempo na cidade. Outro fator

detectado a partir da observação em sala de aula foi a postura de desrespeito às diversidades físicas, linguísticas, de gênero e até mesmo de raça, determinando a formação de grupos menores mais homogêneos e o isolamento de alguns estudantes.

A partir do questionário aplicado foi possível identificar que, apesar de alguns estudantes apresentarem condições financeiras melhores, a grande maioria fazia parte de famílias de baixo poder aquisitivo. Isto também é perceptível pela roupas muito simples e a repetição das mesmas quase que a semana toda. Boa parte dos educandos (mas não a maioria) vivia numa família com pai, mãe e irmãos, mas há outros arranjos familiares como de famílias monoparentais. A maioria dos responsáveis dos estudantes completou o ensino médio ou ensino fundamental, e desejava que os filhos cursassem o nível superior. Outro dado relevante é o de que mais de 50% dos estudantes declararam-se evangélicos (sem especificar os diversos segmentos dentro desse viés religioso). Esse dado fica evidente, também, nos diálogos e nas atividades propostas de reflexão, pois faziam sempre referência às doutrinas e à linguagem peculiar desse grupo.

Segundo as informações colhidas no questionário, a atividade de lazer preferida dos estudantes é a ida à praia. A leitura de livros é a terceira atividade mais praticada entre os educandos com diversos fins: fonte de conhecimento, forma de divertimento, melhora do vocabulário, motivação religiosa, etc. Eles leem, principalmente, livros infanto-juvenis como *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *A culpa é das Estrelas*, além de mangás e animes, porém a diversidade de títulos é enorme. Os estudantes declararam ter fácil acesso à internet e alguns deles gostam de ler e produzir *fanfics*, desmitificando a ideia de que os estudantes não têm interesse pela leitura e pela escrita. O gosto musical também é bastante diversificado, com estudantes que ouvem *funk*, *rock*, pagode, sertanejo universitário, *k-pop*³⁰, dentre outros.

Alguns dos estudantes também declararam navegar na internet em busca de pornografia, mas, em geral, os assuntos de interesse são muitos variados. Todos afirmaram também utilizar ao menos uma das redes sociais como *facebook*, *twitter*, *instagram*, entre outros, além disso, fazem uso diário de aplicativos de mensagens instantâneas, principalmente, o *WhatsApp*. A maioria dos estudantes declarou gostar de ler e compartilhar por meio de aplicativos virtuais tiras cômicas e *memes* sobre assuntos como: gênero, esporte, classe, situações escolares, situação econômica, raça, preconceito, questões políticas, direitos

³⁰ O k-pop é um gênero musical sul-coreano que mescla o pop, rap, hip-hop, música eletrônica, e “um dos itens exportados na “Onda Hallyu” (também conhecida como “Hallyu Wave” ou a “Onda Coreana”). A Hallyu é o nome dado ao fenômeno de disseminação da cultura coreana desde o fim de 1990, com o sucesso dos dramas (as novelas coreanas) na China e, posteriormente, tomando conta de todo o sudoeste asiático.” Disponível em: <<http://billboard.uol.com.br/noticias/k-pop-afinal-como-ele-se-tornou-tao-grande/>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

humanos, demonstrando terem pontos de vista bastante conflitantes. A principal razão para que lessem e compartilhassem esses textos multimodais era poderem se divertir, zombar, rir e ridicularizar os colegas.

Esses dados revelam uma realidade em que os estudantes divergiam em relação aos seus gostos pessoais, considerando-se a cultura local de cada estudante, e, ao mesmo tempo, estavam conectados ao mundo através da internet, imersos nesse contexto de informação de textos multimodais. Mesmo nesse ambiente de diversidade, observa-se a dificuldade dos estudantes de se respeitarem e estabelecerem relações mais colaborativas, ao invés de se dividirem apenas em grupos de interesses comuns, estabelecendo-se um clima de animosidade e distanciamento, que já havia sido superado no ano anterior. Além disso, ao realizarmos leituras de tiras cômicas nos livros didáticos, muitos educandos apresentaram posicionamentos mais conservadores ou da classe dominante, da qual não fazem parte, e mostram-se acostumados a realizar atividades em que se configura a noção de busca da resposta única, ou seja, a “certa”, sem se explorar múltiplos sentidos possíveis.

3.2.6 O professor-pesquisador

Há cerca de 10 anos atuo na educação como professor de língua portuguesa em cursos pré-vestibulares, no ensino fundamental e também no ensino médio, tanto na rede pública municipal e estadual, como na rede particular. No CIEP 349 Brizolão Mestre Marçal Municipalizado, exerço a função, em caráter efetivo, desde janeiro de 2011, sendo regente da turma selecionada para essa pesquisa desde o ano de 2014. Minha experiência na rede pública de ensino tem sido muito mais relevante do que o período que passei concomitantemente na rede particular. Como servidor público, tenho a liberdade de atuar com maior liberdade em relação às minhas concepções ideológicas e afetivas. Mas, para tornar mais claro o indivíduo que sou, é preciso, de modo geral, destacar alguns fatos de minha história pessoal.

Meus pais tiveram de abandonar a escola por imposição dos seus pais para que pudessem trabalhar e ajudar no sustento da família, ambas numerosas. Minha mãe cursou até o 4º do ensino fundamental e meu pai até o 5º ano. Ambos viviam na zona rural, minha mãe tornou-se costureira (de modo informal) e meu pai passou a trabalhar no comércio. O poder aquisitivo da família era baixo, com alguns momentos de melhores ganhos. Assim, os meus primeiros três anos escolares (antigos 3º período, alfabetização e 1º série) foram na rede

particular, mas, devido à perda do emprego do meu pai, a escola em que estudava disponibilizou apenas uma bolsa de estudos para a minha família, que optou pela permanência de minha irmã.

Fui cursar a antiga 2ª série (atualmente, 3º ano) na rede pública, no Colégio Estadual Dr. João Vasconcellos. Foi um ano bastante complicado, pois os colegas de classe eram bem mais velhos (entre 15 e 17 anos), agressivos, e, alguns frequentemente me hostilizavam, até que passei a compartilhar os lanches que levava com os líderes da turma, levando-os a me defender. No ano seguinte, minha mãe conseguiu transferir-me para a Escola Municipal Carlos Leal, onde passei a estudar das 11h às 15h. Esse horário incomum de funcionamento era em decorrência da demanda de alunos e descaso da gestão municipal da época, fazendo com que a escola estabelecesse quatro turnos. No ano seguinte, a diretora do Colégio Professor Fernando Moreira Caldas, onde iniciei os meus estudos, resolveu oferecer mais uma bolsa de estudos para a minha família, e, desse modo, retornei para a rede particular, como bolsista. Foi nessa escola que concluí os ensinos fundamental e médio.

Não consigo precisar em que momento despertou o prazer pela leitura em mim, mas as duas principais razões que me levavam à leitura foram a timidez e a curiosidade. Gostava de conhecer, de entender, mas era tímido para perguntar. Minha mãe estimulava a minha leitura, principalmente por razões religiosas, mas era a biblioteca da escola que me fornecia livros como os da coleção *Vagalume* que me faziam ler cada vez mais. Sempre que possível pedia a minha mãe que comprasse gibis da *Turma da Mônica* principalmente. Lembro-me que eu e minha irmã esperávamos nosso pai chegar todos os dias com o jornal (Meu pai só lia a parte dos esportes e algumas poucas notícias em destaque), gostávamos de ler todo o jornal, principalmente as tiras. Eu lia para me esconder do mundo e descobrir mundos interessantes que me impulsionavam a mais leituras.

Apesar de gostar da escola, ter criado alguns vínculos afetivos com colegas de classe, professores e funcionários, que perduram até hoje, o ambiente não era tão confortável para mim. Eu, negro, pobre, bolsista, evangélico, oriundo de bairro periférico e carente da cidade, era bastante diferente de uma maioria branca, pertencente à elite da cidade, residentes em bairros nobres. Alguns alunos demonstravam claramente a sua insatisfação pela minha presença, por vezes insultando e coagindo, em alguns outros momentos, tentando agredir-me fisicamente.

Com o tempo, passei a me defender verbalmente, fazendo piadas sobre a minha própria condição e, também, sobre os colegas. Essa atitude amenizou a questão, porém, ao longo de todos os anos escolares, ficava clara a diferença e a distância que havia: eu era

preterido como par nas danças, não havia interesse das meninas por mim, era convidado para algumas poucas festas de aniversário dos colegas da turma, sentia-me desconfortável diante dos relatos de viagens e do recebimento de presentes caros como computadores, videogames e celulares. O único momento em que era lembrado por todos, inclusive as meninas, era no dia da prova, pois queriam receber as famosas “colas”, já que eu mantinha ótimas notas. Tudo isso fazia com que eu tivesse uma postura na escola e outra junto da minha família e do grupo religioso de que fazia parte. Meu descanso diante dessa dualidade eram as leituras que possibilitavam ser eu mesmo, com minhas angústias, meus medos, meus sonhos.

Aos 14 anos, comecei a trabalhar numa loja de ferragens em regime de meio expediente. Eu realizava todas as funções possíveis na loja, desde a limpeza, passando pelo atendimento, recebimento de mercadorias, estocagem, formulação e atualização do cadastro das mercadorias, até a contabilização do caixa. Eu, à época, considerava tudo isso positivo, mas com o tempo fui percebendo como era explorado, executando tarefas que não deveriam ser delegadas a um adolescente e extrapolando o limite de horas permitidas. Depois de dois anos, a empresa faliu, e, aos 16 anos, passei a dar aulas particulares de diversas disciplinas, principalmente, Matemática. Nesse período, o dinheiro que conseguia era fundamental para a manutenção da minha família, pois o meu pai, principal mantenedor da casa, havia se divorciado da minha mãe, logo assim que comecei a trabalhar.

Em 2002, prestei os vestibulares das universidades públicas: na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) optei por disputar a vaga no curso de oficiais da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), já na Universidade Federal Fluminense (UFF) escolhi por concorrer pela vaga no curso de Letras. A opção no vestibular na UERJ era pela possibilidade de custeio, já que considerava improvável conseguir me manter financeiramente na universidade, mesmo sendo pública. Apesar de ser aprovado nas provas escritas da UERJ, fui eliminado da disputa pela vaga numa das apresentações no Comando da PMERJ.

Sem expectativas em relação ao vestibular da UFF, fui avisado por um colega que eu tinha sido aprovado. No ano seguinte ingressei na Faculdade de Letras, na Universidade Federal Fluminense. Não foi fácil concluir o curso, pois dependia do esforço excessivo da minha mãe para conseguir pagar a moradia em Niterói durante os dois primeiros anos. Nos dois últimos anos, voltei a morar em Araruama, pois o governo municipal passou a oferecer transporte universitário. Porém, somente um ônibus era disponibilizado e não atendia a demanda de universitários, assim, na maioria dos dias, eu ia e voltava em pé no ônibus com quase noventa pessoas. Cabe ressaltar também que o patrão do meu pai, ao tomar

conhecimento do meu ingresso numa universidade pública, comprometeu-se em custear todos os livros durante todo curso, cumprindo integralmente.

Em 2006, as condições financeiras da minha família se tornaram ainda piores. Quando terminou o segundo semestre desse ano, eu estava decidido a suspender a minha matrícula na universidade, mesmo faltando apenas um período para concluir a graduação. Foi um ano angustiante, porque a faculdade me fez vivenciar leituras, relacionamentos, disciplinas extremamente significativos. Era prazeroso estar naquele ambiente, eu valorizava os momentos em sala, nos corredores, as conversas, as trocas. Foi uma experiência transformadora e de desenvolvimento do pensamento crítico, sentia-me integrado, igual aos outros colegas de turma, diferente da escola, em que me sentia inferior, e eu estava me tornando professor. Nesse mesmo ano, o município de Araruama realizou um concurso de leitura denominado “Maratona Municipal de Leitura”. A competição aconteceu em duas etapas. A primeira selecionou vinte quatro finalistas para a segunda e última etapa. Os três primeiros lugares ganhariam premiação em dinheiro. Resolvi participar de forma despretensiosa e fui selecionado na primeira etapa, e vencendo a segunda. A primeira colocação me rendeu um prêmio no valor de R\$ 6.500,00 (seis mil e quinhentos reais) e o prefeito me ofereceu um emprego na Secretaria Municipal de Comunicação com um horário flexível. Isso me proporcionou concluir os estudos no ano seguinte, e ser o primeiro indivíduo da minha família a alcançar a formação no nível superior.

Formado, passei em concursos públicos da rede estadual e municipal. Vale acrescentar nesse ponto que, nos diálogos com a maioria dos professores, pedagogos, diretores com os quais convivo desde que me tornei professor, em 2007, é comum acontecer a responsabilização, quase que exclusiva, dos educandos quanto aos insucessos e fracassos escolares. Basicamente esses profissionais envolvidos com a educação reproduzem, com poucas variações, as seguintes falas: “O aluno não tem interesse!”, “Os alunos são muito desaminados!”, “Eles não gostam de ler!”, “Temos que trabalhar o básico porque eles não sabem nada!”.

Por algum tempo, eu concordei com essas afirmações, pois eram as *minhas* aulas, e, eles, os educandos, deveriam estar ali atentos, interessados, dispostos a ouvir, sem se questionarem do porquê daquele formato. Na prática de sala de aula eu vivia o fracasso, mas repetia o senso comum de culpar somente o educando, naturalizando um modelo tradicional e autoritário de ensino, conforme Paulo Freire (1987, p. 33, 34) denominou: uma “educação bancária”. Nessa perspectiva bancária, o “saber” é um ato de transferência dos sábios

(professores) aos estudantes que nada sabem, fundada numa das manifestações da ideologia de opressão.

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. [...] Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação [contradição educador-educandos]. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 33-34)

Não era o meu objetivo profissional servir à manutenção da cultura do silêncio, nem mesmo permanecer nas posições rígidas de uma educação que não fosse libertadora. Porém, passei a viver uma contradição que era bem definida por muitos educandos, que repetiam quase que invariavelmente a mesma frase: “O senhor é legal, explica muito bem, mas a aula é chata!”. Isto me levou a refletir muito sobre o meu passado como estudante: recordei meus anos na educação básica, o que pensava sobre a escola, como eram as aulas. Relembrei o quanto também considerava as aulas maçantes, mas, mesmo assim, mantinha uma relação de amizade com o professor de língua portuguesa. Percebi que ele era o modelo que eu seguia para executar meu trabalho: maior parte do tempo de aplicação de metodologia de ensino tradicional e alguns momentos isolados de interação, de diálogo, de colaboração. Esses dois momentos dificilmente aconteciam simultaneamente, ou seja, as interações não estavam associadas aos conteúdos, eram apenas períodos de distração.

Assim, como as minhas inquietações só aumentavam, busquei aperfeiçoamento através da leitura de livros para poder entender e mudar a minha prática. Compreendi que houve uma lacuna na minha formação acadêmica quanto ao desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, que me capacitasse para atuar em contextos educacionais heterogêneos. Esse problema na formação de professores se confirma, conforme pesquisa realizada por Oliveira e Eletério (2016), evidenciando-se que:

A falta de diretrizes e orientações claras no que tange à formação profissional do docente para a atuação em contextos educacionais marcados pela diversidade tem propiciado a permanência de um modelo antiquado e ineficiente de formação e, conseqüentemente, tem gerado práticas pedagógicas divergentes dos princípios e fundamentos da perspectiva inclusiva preconizada nos referidos documentos legais. (p. 77)

Consciente dessa realidade da minha prática, busquei implementar mudanças. Em primeiro lugar, passei a considerar o educando como sujeito de sua aprendizagem, buscar entender a sua realidade e partir dela para que o ensino fosse significativo. Houve sensíveis melhoras, os alunos passaram a ser mais participativos, demonstraram maior interesse e eu sentia que estava cumprindo melhor o meu papel como professor. Mas esse processo de mudança ainda não tinha terminado. Apesar dos avanços, da flexibilidade maior em relação ao currículo mínimo exigido, da disponibilidade para ouvir os alunos e, cada vez mais, tentar acolher as demandas que traziam, havia ainda muito espaço nas minhas aulas para alguns dos pressupostos do que Street (2014) denominou como modelo autônomo de letramento. A partir disso, como negro, oriundo das camadas populares, bolsista em escola particular, estudante de universidade pública, atingido pelas desigualdades na minha própria vida, passei a procurar propostas de educação linguística inclusiva, que me garantissem uma atuação colaborativa e democrática junto aos meus alunos que, em grande parte, são sujeitos em vulnerabilidade social, vivendo num contexto de diversidade. A experiência em sala de aula, a convivência com os alunos me fazia ver nas histórias de lutas deles as minhas. Angustiava-me a incerteza e a insegurança em que viviam e de como a escola e a leitura, obviamente não só ela, poderiam proporcionar alguma chance de escolha para estes estudantes afetados pelas desigualdades socioeconômicas, garantindo-lhes voz, educação inclusiva e democrática.

O ingresso no Mestrado Profissional em Letras possibilitou momentos tão relevantes como na graduação, além de poder renovar um sonho que já parecia distante para mim: a pós-graduação. As leituras proporcionaram o aprimoramento e o reconhecimento de acertos e erros, oferecendo-me algumas respostas e suscitando novas dúvidas, como a que motivou a pesquisa em tela. Além disso, o curso me proporcionou ocupar um lugar de incômodo, de questionamento, de transformação e de melhor entendimento do papel político do professor, negociando sentidos, preocupado com as questões sociais, visando garantir o direito a uma educação linguística inclusiva e democrática.

tornar-se professor ou um formador de professores comprometido com a justiça social requer uma transformação fundamental na maneira como se vê o mundo, seu lugar nele e seu relacionamento com os outros. (...) Isso não é alcançado em uma disciplina, ou mesmo em um ano letivo, mas durante uma vida inteira de ensino consciente, diligente, inquiridor e reflexivo, não apenas sozinho, mas na companhia de outros que também se comprometerem. Para fazer a diferença, os professores devem se preocupar com as questões da justiça social 'de dentro para fora' - em vez de se preocupar com o porquê deveriam se preocupar (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p. 41).

3.3 As tiras cômicas e os letramentos na escola: as práticas e o papel do livro didático

A vivência dos educandos nos diversos espaços sociais (educacional, religioso, jurídico, midiático, familiar, etc.) é cercada de ideologias, de costumes e de culturas, o que demanda posicionamentos e ações diante da realidade. Consequentemente é preciso repensar as práticas pedagógicas de letramento, a fim de que os estudantes possam relacionar os temas discutidos em sala de aula à realidade vivenciada por eles e as suas práticas letradas, de modo que atitudes e comportamentos possam ser revistos e criticados, visando a transformações sociais (BARBOSA, 2013). Assim, para além dos papéis já exercidos pelas tiras em sala de aula, a abordagem aqui desenvolvida procurou explorar múltiplas perspectivas; desafiar concepções e valores usuais; examinar as relações de poder em que os aspectos linguísticos são comumente utilizados e sirvam a esse propósito, entendendo que:

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes (LEMKE, 2010, p. 457).

Para o desenvolvimento desse trabalho, na perspectiva dos multiletramentos e do letramento crítico associados aos gêneros do discurso, levei em conta também as mudanças nos modos de vida da sociedade. Segundo Canclini (2005), a partir do conceito de hipermodernidade, pode-se apontar para certa falência do projeto de modernidade, ao se constatar que as vantagens adquiridas são distribuídas de modo desigual. O propalado progresso tecnológico não trouxe uma dimensão majoritariamente positiva, permanecendo uma agenda de reivindicações de igualdade e justiça. Por outro lado, os princípios da modernidade, ainda que em meio a tensões e a contradições, continuam vigorando, porém se renovando e se desdobrando, alterando as formas de participação e interação social.

Nos tempos de hiper³¹ (ROJO, 2015, p. 118), novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) potencializaram as mudanças, já em processo, das formas de ser, de

³¹Segundo ROJO (2015, p. 118), “No contexto de hipermodernidade, o prefixo se desloca, se recoloca ou se instala em outros contextos: hipercomplexidade, hiperconsumismo e hiperindividualismo (além de hipertexto e hipermídia, dentre outros). A hipercomplexidade é marcada por uma lógica paradoxal. A ausência de um projeto político mais consistente faz com que um mesmo sujeito possa ser, ao mesmo tempo, conservador e progressista frente a um mesmo escopo de questão: por exemplo, pode apoiar ou lutar pela liberação sexual e ser contra o casamento homossexual”.

se informar, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de aprender. Novas maneiras de participação e de interação social significam novas linguagens, novos enunciados. A WEB 2.0, ao mudar o fluxo de comunicação, em princípio, pôs fim à separação entre produtores e leitores. As TDICs possibilitam que todos publiquem na rede e exerçam os dois papéis concomitantemente. Nessa perspectiva, nesses enunciados cada vez mais multimodais ficam ainda mais evidentes os mecanismos dialógicos preconizados na teoria dos gêneros discursivos do círculo bakhtiniano, mesmo que este tratasse principalmente dos textos verbais.

Cabe ressaltar que essa mudança não determina necessariamente uma participação democrática com várias fontes de informação disponíveis. Exemplo disso é o jornalismo participativo ou 3.0, que reconfigurou o modo de produção e circulação de notícias, mas a informação continua ainda sendo um bem de consumo e, grande parte do que consumimos permanece sendo produzido e distribuído pelas mesmas agências hegemônicas de notícias (ROJO, 2015, p. 120). Buscar versões mais independentes e alternativas de informações requer uma atitude crítica do sujeito frente à mídia ou à tecnologia de que dispomos. Essa complexidade na produção e consumo de informações exige o estabelecimento de novas conexões, surgindo, assim, a cultura de convergência³² e a cultura participativa³³ (ROJO, 2009, p. 120). Tal conjuntura nos permite afirmar que nunca foram tão evidentes como na atualidade as proposições bakhtinianas de que: “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória de resposta (seja qual for forma em que ele se dê). [...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

As tiras cômicas são exemplos desses novos tempos (LUIZ, 2013). Antes as publicações ficavam restritas aos jornais impressos, mantendo-se o distanciamento entre produtor e leitor. Porém, nessa era digital, a circulação das tiras nas redes sociais e em blogs, possibilitou a interação mais direta, imediata e questionadora entre autores e leitores, alcançando, também, outros sujeitos que não tinham o hábito de ler as tiras dos jornais impressos. É possível, tanto ao autor como ao leitor, manifestar-se sobre os textos, expressar suas opiniões, compartilhar com outras pessoas de modo muito mais dinâmico. Conforme Ramos (2017, p. 149-150):

³² Segundo Jenkis (*apud* ROJO, 2015, p. 120), “convergência se refere a uma situação em que múltiplos sistemas de mídias coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente. Convergência é entendida aqui como um processo contínuo ou uma série contínua de interstícios entre diferentes sistemas de mídia, não uma relação fixa”.

³³ Segundo Jenkis (*apud* ROJO, 2015, p. 120), “cultura em que fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos”.

Seja polida, ácida ou provocadora, seja o oposto disso, o fato é que a interação rápida e constante com o leitor nos *sites*, *blogs* e redes sociais se tornou uma das marcas da internet e de seus correspondentes letramentos digitais. Quem lê o conteúdo também participa dele, opinando, criticando, elogiando. O diálogo direto com o internauta é uma das mudanças proporcionadas pelas mídias digitais.

É uma mudança que as tiras passaram a vivenciar no país [Brasil] nas variadas redes sociais das quais fizeram, fazem e ainda farão parte. Isso porque se trata de uma área bastante instável (...)

De todo modo, parece que o princípio comum permanece, ou seja, a presença de *sites* de relacionamento social, em que os usuários podem tanto ler informações quanto interagir com elas, tornando-se também (co)autores daquele conteúdo. A proposta de interação virtual se tornou uma das marcas da internet e, por consequência, das tiras que nela circulam.

Portanto, a interação mediada pelas tecnologias transforma a relação dos interlocutores com a tira cômica, surgindo novas demandas para os usuários desse texto multimodal. Dessa forma, se há necessidade de se desenvolver formas de trabalhos pedagógicos com textos multimodais, as tiras são um caminho certamente profícuo e já utilizado, levando-se em conta que, em um sentido mais estrito, toda a criação de significado é multimodal e todo texto escrito é também um processo de design visual. Assim, um projeto escolar pode e deve ser avaliado com base no Visual, bem como em Design Linguístico e suas relações multimodais, pois, conforme Cope e Kalantzis,

O conceito de Design enfatiza as relações entre os modos de significado recebidos (Available Designs); a transformação desses modos de significado em seu uso híbrido e intertextual (Designing); e seu status subsequente, recebido (The Redesigned). A metalinguagem de fazer significado se aplica a todos os aspectos desse processo: como as pessoas são posicionadas pelos elementos dos modos disponíveis de significado (Available Designs); ainda como os autores dos significados em alguns sentidos importantes assumem a responsabilidade de estar conscientemente no controle de sua transformação de significados (Designing); e como os efeitos do significado, a sedimentação do significado, se tornam parte do processo social (The Redesigned)³⁴ (2000, p. 29, tradução nossa).

³⁴ O trecho correspondente na tradução é: “So, a school project can and should properly be evaluated on the basis of Visual as well as Linguistic Design, and their Multimodal relationships. [...] The concept of Design emphasises the relationships between received modes of meaning (Available Designs); the transformation of these modes of meaning in their hybrid and intertextual use (Designing); and their subsequent to-be-received status (The Redesigned). The metalanguage of meaning-making applies to all aspects of this process: how people are positioned by the elements of available modes of meaning (Available Designs); yet how the authors of meanings in some important senses bear the responsibility of being consciously in control of their transformation of meanings (Designing); and how the effects of meaning, the sedimentation of meaning, become a part of the social process (The Redesigned)”.

3.3.1 As tiras no currículo, na escola nos livros didáticos

Diante dessas considerações, a escolha do gênero do discurso tira cômica ocorreu pela constatação de leituras frequentes dos educandos na sala de aula e nas redes sociais. Segundo sondagem realizada com os sujeitos da pesquisa, esse gênero, juntamente com os *memes*³⁵ publicados nas redes sociais, é lido e compartilhado por eles, tanto através do *facebook*, *twiter*, *instagram*, entre outros, como através do *whatsapp*. Na tabela 3 abaixo, pode-se observar os dados coletados com os educandos da turma 901, num total de 38 alunos:

Tabela 3 – Sondagem de preferências entre os quadrinhos

Gostam de ler tiras cômicas	Gostam de ler “memes”	Gostam de ler charges
62,5 % - 25 alunos	100% - 38 alunos	32,5% - 13 alunos

Porém, embora em termos quantitativos o levantamento preliminar tenha indicado a predominância de leitura desses gêneros, a observação cotidiana demonstrou que, diante das tiras cômicas, os educandos do CIEP Municipalizado Mestre Marçal, em Rio das Ostras/RJ, turmas 801, em 2016, e 901, em 2017 apresentavam dificuldades para realizar uma compreensão mais crítica, mais questionadora, haja vista estarem habituados a realizar interpretações descontextualizadas na escola, optando pela busca de um sentido único. Assim, percebeu-se a necessidade de uma proposta de letramento que levasse em conta a compreensão dos efeitos de sentido construídos nas tiras cômicas e as críticas que geralmente são feitas, os sentidos implicados na relação do verbal e do icônico, a percepção do contexto de produção e de circulação e as contestações possíveis.

O gênero tira cômica, como já afirmamos propicia a adoção da perspectiva dos multiletramentos. Isto porque, além de ser um texto composto de muitas linguagens, “exigindo capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19), é uma produção cultural letrada de grande circulação social (ROJO, 2012, p. 13). Do ponto de vista do controle hegemônico dos sentidos, é interessante notar que, com a veiculação das tiras cômicas cada vez mais constituídas em rede (*web*), a interação com vários interlocutores também se estabelece para além do controle ou do interesse do capital, transgredindo as relações de poder estabelecidas.

³⁵ “Toda e qualquer informação que seja replicada e ressignificada de forma constante e em diversos contextos. Isto pode envolver frases, ilustrações, fotografias, vídeos e músicas. (LUIZ, 2013, p. 94)

É possível afirmar a necessidade de releitura do formato tira, sobretudo a cômica, de forma a modificar a acepção que se tem a respeito desse gênero, inclusive na área de ensino, na qual, por vigorar o formato tradicional, acaba sugerindo ao aluno que só ele existe, que nada foi mudado desde os quadrinhos da Turma da Mônica, o que não é verdade. Uma vez que a proposta pedagógica dos materiais didáticos é conferir ao aluno instrumentos que lhe permitam interpretar a realidade de forma crítica e consciente, saber que a internet provocou uma grande alteração nos formatos dos quadrinhos devido à maior liberdade encontrada pelos artistas é essencial tanto para ampliar os conhecimentos sobre essa linguagem como para despertar o interesse dos alunos, ao levar para a sala de aula, o que ele vivencia fora da escola, ao ler quadrinhos em *blogs* e em diversas redes sociais, por exemplo. (SILVA, 2016, p. 56)

Na escola, o trabalho com esse texto multimodal (BARTON, 2105; RIBEIRO, 2016; SOUZA, 2011) pode proporcionar discussões, levando à construção de significados, com grande possibilidade de que os alunos não sejam silenciados. Compreendendo os novos letramentos digitais como práticas socioculturais (ROJO, 2013, 2015), torna-se relevante levar em conta esses espaços como “lugares de ativismo político e de construção de significados transgressores sobre a vida pública e privada, por meio dos quais sub-políticas são construídas” (LOPES, 2010, p. 393). Além disso, os modos de pensar e agir no ambiente da Web 2.0, têm como característica a ressignificação da autoria, já que os processos de produção são colaborativos e participativos, ao mesmo tempo em que os interlocutores são inseridos na multidão e em seus discursos inesperados.

Com o advento das mídias digitais, as histórias em quadrinhos e as tirinhas têm encontrado na web um novo espaço, utilizando-se, inclusive, dos elementos disponíveis nas mídias digitais interativas. A agilidade e o imediatismo da tirinha, características estas também presentes nas mídias digitais, nos faz entender que elas são imprescindíveis para a construção do pensamento crítico, quando elas não se doblam à massificação e se permitem à liberdade inventiva. (NICOLAU, 2011, p. 12)

Ainda, segundo Lopes (2010, p. 395), “a tecnologia impregna as atividades sociais, ela também faz com que as ações políticas requisitem a tecnologia como lugar de provocar mudanças sociais ou, de minimamente, fazer repensar a vida social”. As relações sociais, nesse contexto, são potencializadas, fazendo-nos coparticipar da vida de pessoas desconhecidas, desarticulando nossas concepções de mundo e ideologias. Nesse contexto, o trabalho pedagógico com as tiras cômicas proposto nessa pesquisa contemplou a reflexão sobre o seu uso social, ao transpô-los para o ambiente escolar, buscando entender os modos como os educandos interagem e se posicionavam, também, no mundo digital. Para isso, é importante entender, também, a inserção das tiras cômicas nas práticas escolares a partir dos livros didáticos.

As tiras, sobretudo as cômicas, ganharam espaço nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) no final da década de 1970, inicialmente, com o intuito de divertir e atrair a atenção dos educandos. Já na década de 1980, foram inseridas também atividades de reconhecimento de fatos gramaticais, que enfocavam predominantemente a descrição e o uso da norma padrão culta da língua. Conforme Vergueiro (2009, 2015), o percurso conflituoso do gênero ao longo do século XX, como já exposto anteriormente, refletiu também na sua inserção. Assim, da rejeição das histórias em quadrinhos (consideradas leituras infantis, inocentes, superficiais que prejudicavam a formação de um bom leitor), passando pelos estudos no âmbito acadêmico e o conseqüentemente arrefecimento dessa visão negativa, chegou-se ao estatuto de leitura recomendada pelos PCN, e, finalmente, à leitura ensinada/didatizada (SILVA, 2016, p. 85).

Carvalho (2009) descreveu o papel das tiras nos livros didáticos, identificando os aspectos linguísticos que foram introduzidos no ensino, conforme os estudos na área foram avançando nas últimas décadas do século XX:

Dentre os papéis identificados no livro didático, destacamos: a) ilustração e atividade recreativa, sem relação com as outras atividades propostas de leitura; b) história introdutória ao tema do capítulo a ser desenvolvido; c) fornecedor de um conjunto de frases para serem analisadas do ponto de vista gramatical; d) exemplificação de falas adequadas e inadequadas com a norma culta; e) leitura de aspectos icônicos presentes no texto não verbal; f) suporte para atividades de transposição do discurso direto para o indireto; g) proposta para tema de redação h) observação do uso de termos que apresenta mais de uma significação; h) observação do funcionamento de figuras de linguagem nos textos i) observações de fatores contextuais na análise de texto j) análise linguístico-discursiva dos enunciados. (p. 14)

Esses fatores demonstram uma realidade heterogênea e de constantes mudanças nesse período, não só em relação às tiras cômicas, mas também quando se trata dos outros gêneros. Esse processo foi se construindo de modo complexo com os avanços nas teorias da linguagem, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996) e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em que a concepção de linguagem adotada é de natureza dialógica e discursiva. O entendimento nos documentos oficiais é de que o sujeito, ao falar ou escrever, prevê seu interlocutor, suas ações e reações e lhe replica de modo direto ou indireto. Nessa concepção, é na interação que se constrói o sentido. Assim, ao contrário da valorização da memorização de regras gramaticais descontextualizadas, a língua em uso se torna a base para as aulas, a partir dos gêneros que circulam socialmente, como as tiras, numa abordagem discursiva (BRASIL, 1998, p. 27).

O texto, dessa maneira, deixa de ser reduzido ao uso apenas para reconhecimento de aspectos gramaticais, para, por meio de análises, de reflexões e de construções de sentido, buscar a ampliação da competência discursiva dos educandos. Atrelada a essa concepção está o entendimento de leitura como um ato de compreensão ativa a partir do estabelecimento de objetivos (pessoais ou escolares), da ativação do conhecimento prévio sobre o assunto, das condições de produção e circulação social do texto lido, e do emprego de estratégias de seleção, antecipação, inferência, verificação (BRASIL, 1998, p. 69). O foco não está mais nas unidades gramaticais da língua, mas no texto e no trabalho com o gênero, de modo que o educando seja capaz de lidar com os diversos gêneros com autonomia e senso crítico.

Para entender esse processo de mudança, Silva (2016) discute o papel do livro didático nas práticas escolares numa abordagem histórica, apontando para sua importância na formação do leitor. Conforme a autora, a constituição desse material alterou-se ao longo do tempo, devido a alguns importantes fatores: a visão do professor sobre o material didático; as mudanças nas teorias da linguagem, com as novas concepções de linguagem e de texto e a influência do mercado editorial na produção do material.

Rangel (2015) destaca que há duas atitudes, aparentemente contraditórias, em relação aos livros didáticos de língua portuguesa (LDP). A primeira, a partir dos anos 2000, é positiva, e aponta para a melhoria dos materiais, além de indicar rumos para o aprofundamento dos eixos de ensino e o levantamento de estratégias capazes de otimizar os recursos em jogo. Já a segunda atitude é negativa, ao considerar que os LDP não se adéquam as demandas de ensino-aprendizagem, além de serem ideologicamente questionáveis. O autor elenca algumas características que retratam o percurso histórico dos LDP no ensino público e os sinais de esgotamento a partir dessas duas atitudes.

A primeira característica indica as limitações do livro impresso, num perfil concebido como manual, que encarna um currículo, planeja e dirige a prática docente em sala de aula, numa abordagem, em alguma medida, ainda beletista e num formato padronizado. A segunda característica, em decorrência dessa primeira, refere-se à perda da capacidade de induzir mudanças na prática dos professores, devido à contradição entre a adequação do mercado editorial dos livros didáticos à proposta mais inovadora do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a tendência dos professores em optar por obras mais conservadoras (RANGEL, 2015, p. 22).

Sobre esses aspectos, o autor faz apontamentos que merecem ser discutidos em relação aos LDP atualmente. Em primeiro lugar, há diversidade de coleções, possibilitando vias alternativas aos compêndios mais parecidos com os manuais criticados por tolherem a

autonomia do professor, sendo raros os LDP tão diretivos que se configuram como “tutores” do docente (RANGEL, 2015, p. 24). Em segundo lugar, as referências beletristas, apesar de permanecerem, já se tornaram bastante enfraquecidas. As propostas de ensino, sobretudo o tratamento didático dado à leitura e à produção textual, já se aproximam da orientação discursiva, tomando o gênero, explícita ou implicitamente, como unidade de referência para o trabalho didático. Em decorrência disso, atividades de (re)construção de sentidos, em que os conhecimentos prévios e o contexto são privilegiados, estão mais presentes. Até mesmo a oralidade, embora ainda ocupe um espaço significativamente menor, surge como objeto de ensino, e não mais como atividade-meio.

Ainda segundo o autor, nas últimas três edições do PNLD, as coleções mais escolhidas nos dois segmentos do ensino fundamental não estão entre as mais diretivas do ponto de vista do papel do professor. Além disso, elas se destacam pela abordagem de tópicos de linguística do texto e de análise do discurso ao lado de conteúdos gramaticais tradicionais, que ultrapassam os limites da mera solução de compromissos (RANGEL, 2015, p. 27). Diante disso, o problema parece se instaurar entre o processo de avaliação do PNLD, com seu ponto de vista distanciado das limitações decorrentes das condições institucionais e materiais da atuação docente, e as demandas efetivas do ensino-aprendizagem nas redes de ensino pública. Assim,

Tudo leva a crer que a ‘virada pragmática’, embora pressuposta nas formulações e programas oficiais, não parece ter atingido as crenças e as práticas dos profissionais da educação na intensidade projetada pelas políticas para a área. E isso, por motivos os mais diversos, como a insuficiência dos programas de formação continuada; mas também pela natureza dessas políticas, gestadas, geridas e implementadas em instâncias bastante diversas daquelas em que pretendem intervir (RANGEL, 2015, p. 28).

O autor conclui que há um descompasso entre a figura do professor pressuposta pelos PCN de Língua Portuguesa e o docente real (RANGEL, 2015, p. 28). Assim, ao reconhecer os avanços dos LDP, como um instrumento de ensino-aprendizagem, é necessário considerar os potenciais e os limites de cada material tanto em relação ao grau de especialização didática que possuem para essa função, como em relação:

- à formação intelectual e pedagógica, à criatividade pedagógica e mesmo à presença de espírito de cada professor;
- ao perfil sociocultural e escolar dos aprendizes;
- às características da escola e de seu projeto pedagógico particular;
- às situações de ensino-aprendizagem em que se recorre ao material em questão. (RANGEL, 2015, p. 36)

No ano de 2006, houve outro movimento no sentido de inserir os quadrinhos nas escolas. As HQ foram incluídas no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que, desde 1997, se pautava prioritariamente na distribuição de livros literários, tendo como objetivos permitir o acesso à cultura e estimular o hábito de leitura. Segundo Vergueiro (2015, p. 24), até o ano de 2008 os quadrinhos ainda eram concebidos, dentro dessa política, como formas de leitura inicial que auxiliariam no processo de levar os educandos a leituras superiores. Ainda segundo o autor, somente no ano de 2009, percebe-se uma mudança em relação aos quadrinhos. A partir desse ano, os quadrinhos passaram a ser analisados pela política educacional como uma manifestação artística autônoma, e, dessa forma, deviam ser tratados como tal.

Diante dessas reflexões sobre o livro didático no âmbito mais geral, consideramos pertinente a análise do LDP utilizado pelos educandos envolvidos nessa pesquisa no ano letivo de 2017. Os professores de língua portuguesa do CIEP Mestre Marçal faziam uso nesse ano da coleção de livros didáticos “Português: Linguagens”, produzida por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. O termo “Linguagens” no título da coleção, segundo os autores, tem como objetivo defender uma prática escolar que considere as diversas linguagens e não apenas a escrita, privilegiando a interação no processo de aprendizagem. Essa visão é apresentada aos estudantes como segue abaixo:

Este livro foi escrito para você.

Para você que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, de trocar ideias com a turma sobre os mais variados assuntos, que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião.

Para você que gosta de trabalhar às vezes individualmente, às vezes em grupo; para você que leva a sério os estudos, mas gosta de se descontrair, porque, afinal, ninguém é de ferro.

E também para você, que, ‘plugado’ no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento; viaja pela imagem, apreciando uma pintura, lendo quadrinhos, assistindo à tevê ou a um vídeo, ou navega pela Internet, procurando outros saberes e jovens de outras terras para conversar. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 3)

Todos os livros da coleção (CEREJA, 2015a, 2015b, 2015b) seguem um padrão estrutural: quatro unidades e cada unidade contendo três capítulos. Há pelo menos uma tira cômica em cada unidade do livro e elas são utilizadas seguindo os diversos objetivos elencados por Carvalho (2009, p. 14), já citados anteriormente, além de apresentar como novidade o acréscimo de propostas de produção do gênero.

No manual do professor, os autores apresentam os seus pressupostos teóricos. Eles afirmam que a proposta oferecida é comprometida com a formação de leitores de todos os

tipos de textos e gêneros em circulação social; com uma abordagem de gramática que, mantendo alguns conceitos da gramática normativa para um mínimo de metalinguagem, pode ampliar os estudos sobre a linguagem, apoiados ainda sobre alguns aspectos da linguística e da análise do discurso; com propostas de produção textual baseada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual; e com o interesse de trabalhar outras linguagens “além da verbal, como a pintura, a fotografia, o cinema, o cartum, o anúncio publicitário, etc.” (CEREJA, 2015a, p. 275).

Afirmando que são orientados pela perspectiva enunciativa de língua, entendendo-a como meio de ação e interação social, os autores elaboraram a coleção buscando desenvolver um trabalho integrado entre leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua com foco no texto. Em relação à leitura, os autores entendem que é papel da escola promover a formação de leitores competentes através da prática frequente de leitura de uma diversidade de textos e gêneros textuais³⁶, e, para isso, eles apresentam sugestões de atividades a serem realizadas na sala de aula. Dessa maneira, a proposta do livro se orienta pelo ensino que, sob influência da filosofia da linguagem e linguística sistêmica, busca desenvolver a competência comunicativa (usar para aprender e aprender para usar), entendendo a língua como recurso dinâmico para a criação de significados, e propondo atividades que envolvam comunicação real (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 140). Vale destacar que esses pressupostos são encontrados em diversas outras coleções de LDP, devido aos parâmetros avaliativos do PNLD, que se baseia nos PCN (BRASIL, 1998).

No livro do 6º ano (CEREJA, 2015d), a unidade 2 é dedicada parcialmente a história em quadrinhos, pois os contos maravilhosos também compõem a unidade. Ao longo dos capítulos, os autores tratam sobre os diversos gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos como se fossem um único gênero, sem a preocupação de diferenciá-los ou de aproximá-los. Com o foco na produção de histórias em quadrinhos, eles ressaltam a articulação da parte verbal com a não verbal e alguns elementos da linguagem dos quadrinhos. Numa das sugestões de produção, os autores relacionam as tiras às piadas de modo conciso com o objetivo de orientar a execução da atividade.

Embora muitos gêneros discursivos explorados no livro do 6º ano sejam retomados nos exemplares dos anos posteriores, em nenhum dos outros volumes da coleção (CEREJA, 2015b, 2015c, 2015d) os gêneros quadrinísticos figuram como principal. Sem se

³⁶ Os autores ora denominam os gêneros como textuais, ora como discursivos. Essa variação indica a mescla de teorias utilizadas na elaboração da coleção, privilegiando em alguns momentos os aspectos estruturais e, em outros, os aspectos discursivos.

desconsiderar as dificuldades de elaboração dessas obras didáticas, a percepção aqui desenvolvida é a de que a noção de leitura mais ingênua e para crianças é reforçada ao utilizar quadrinhos como gênero principal apenas no livro do 6º ano. Por outro lado, a presença intensa das tiras cômicas com diversos fins em toda coleção demonstra uma tentativa promissora de tornar a aprendizagem dos conteúdos mais agradável para os estudantes. Todavia, esse uso diversificado e massivo vinculado à noção de leitura mais infantil pode denotar também uma utilização que não atende às expectativas dos educandos, se não houver uma busca por tiras que são mais comumente lidas por adolescentes e jovens, conforme detectei na sondagem que realizei com os sujeitos dessa pesquisa. A partir disso, investiguei a origem das produções utilizadas no LDP do 9º ano, e identifiquei os suportes de veiculação original delas, obtendo, assim, os dados descritos na tabela abaixo.

Tabela 4 – Suporte original das tiras do LDP, 9º ano (CEREJA, 2015a)

SUPORTE	QUANTIDADE
Livro	14
Revista	13
Jornais de grande circulação	11
Sem indicação	07
Blog	03
Total	48

Como se pode observar na tabela 4, há quarenta e oito tiras cômicas no LDP do 9º ano (média de um tira a cada cinco páginas). Algumas delas foram identificadas como cartuns ou apenas quadrinhos, e nenhuma delas como tira cômica. Em relação aos suportes de circulação do gênero, há o predomínio de tiras veiculadas em livros e revistas especializadas em quadrinhos, e em jornais de grande circulação, em detrimento das produções veiculadas em ambiente virtual. Na tabela a seguir, apresento uma descrição das escolhas dos autores em relação à autoria.

Tabela 5 - Quadrinistas utilizados no LDP de 9º ano (CEREJA, 2015a)

Autores	Tira / Personagem	Quantidade
Fernando Gonsales	Níquel Náusea, barata Fliti, Animais	13
Nik	Gaturro	05
Caco Galhardo	Júlio e Gina, Chico Bacon e esposa, Lili e Reginaldo	04
Laerte	Hugo, Suriá, Gato	04
Lucas Lima	Nicolau e seus vizinhos	04
Dik Browne	Hagar e Helga	03
Bill Waterson	Calvin & Haroldo	02
Jim Davis	Garfield	02
Adão Iturrusgai	Aline	01
Bob Thaves	Frank & Ernest	01

Caulos	Homem	01
Didier Lévy e Chaterine Meurisse	Criança	01
Macanudo Liniers	Criança	01
Mort Walker	Recruta Zero	01
Nani	Homem	01
Orlandeli	Grump	01
O. Solglow	Homem	01
Quino	Quino	01
Ziraldo	Menino Maluquinho	01

Conforme a tabela 5, em relação à autoria, apesar da diversificação, há o predomínio de produções de quadrinistas consagrados nos jornais de grande circulação nacional e que posteriormente tiveram suas obras publicadas em livros ou revistas. Sem se desprezar a grande dificuldade de se elaborar um material pensando num público em potencial a partir de um espectro tão grande, é possível afirmar que a seleção das tiras cômicas segue critérios semelhantes aos da escolha dos textos literários, privilegiando autores reconhecidos nacionalmente. Dessa maneira, considero que é preciso buscar maior equilíbrio em relação às alternativas de tiras, a fim de valorizar as produções independentes presentes na *web*, pois essas são mais lidas mais frequentemente pelos adolescentes e jovens do que as publicadas nos meios mais tradicionais como jornais e revistas.

Ainda no LDP do 9º ano, pude observar que as tiras cômicas são utilizadas com diversos fins pedagógicos. Esses usos estão vinculados a atividades: de intertextualidade na abertura de unidade; de inferência; de reconhecimento da função do pronome relativo; de ortografia; de análise de classe gramatical; de compreensão da articulação de parte verbal e imagem; de colocação pronominal; de classificações de orações; sobre valor semântico de conjunções e preposições; sobre forma verbal, estrutura e formação de palavras; sobre vocabulário e efeitos de sentido; sobre as variedades padrão e coloquial da língua; sobre concordância verbal; sobre o emprego da crase; para entretenimento.

Desse modo, há de se considerar que esses usos confirmam a estratégia de utilização das tiras com o objetivo de facilitar a abordagem dos conteúdos pelo professor com os educandos. Contudo, é preciso que o professor esteja atento à questão discursiva e à contextualização, já que muitas tiras cômicas presentes nessa obra não fazem parte do repertório de leitura dos educandos.

Até o momento tratei da visão dos documentos e referenciais que norteiam o ensino no Brasil, como os quadrinhos foram inseridos nas práticas escolares por intermédios dessas orientações e analisei a presença da tira cômica num LDP específico. Porém, é preciso evidenciar que a mudança também passa pela atuação docente e o seu conhecimento dos

quadrinhos. Ramos (2017, p. 41) aponta para a pluralidade de nomenclaturas possíveis (tira, tira cômica, tira de humor, tira humorística, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tira de jornal, tira jornalística, tira diária, tirinha, tirinha cômica, tirinha de humor, tirinha humorística, tirinha de jornal, tirinha diária) para expor a típica falta de familiaridade em relação a esse tipo de produção, que liga as tiras cômicas às formas mais tradicionais, publicadas em jornal. Outro fator é uso do termo “tirinhas”, não só vinculado à ideia de textos curtos, mas à visão de uma produção inocente, predominantemente infantil e superficial. Muitos professores carregam essa visão que historicamente foi construída, e, conforme Ramos (2017) afirma:

Esse discurso pejorativo e restritivo, endossado por órgãos governamentais e por especialistas em educação e leitura infantil, consolidou algumas das raízes sobre a forma como os quadrinhos foram vistos ao longo das décadas seguintes. Eles seriam uma leitura inferior, de má qualidade, uma subliteratura. Não é de estranhar que as tiras e outras formas de quadrinhos tenham tido um papel marginal na escola por décadas.

Mesmo passando tanto tempo e incluídos oficialmente em documentos de ensino, ainda se sentem ecos disso. A tendência de enxergar os quadrinhos e as tiras como produções exclusivamente infantis é um dos discursos arraigados no país sobre o tema e bastante presente no meio escolar. (2017, p. 53)

Segundo Mendonça (2010, p. 218), há a necessidade de incorporar de fato as tiras cômicas ao elenco de texto com que a escola trabalha cotidianamente, explorando-se de modo mais amplo os aspectos multimodais. Concordando com Ramos em relação à precisão do termo, preferi fazer uso do termo tira cômica, além de poder participar, assim, desse processo de desmistificação que vem ocorrendo em relação aos quadrinhos.

Concordando com Silva (2016), entendo que o professor pode buscar maneiras de realizar um trabalho efetivo de formação de leitores, aproveitando-se também dos textos selecionados na coleção didática adotada pela escola, inclusive as tiras cômicas. Ele pode encontrar as especificidades de cada tira e discutir as diferentes leituras dos estudantes, com suas peculiaridades, explorando o gênero de modo situado.

Pensando nessa abordagem dos diversos gêneros, os quadrinhos estão entre os textos que os alunos leem fora da escola. Sua importância vem do fato de esse hipergênero ser por natureza composto por mais de uma modalidade, a escrita e a visual. Dessa forma, ler quadrinhos amplia a capacidade leitora dos estudantes, na medida em que o auxilia no domínio das diferentes linguagens de que se compõe um texto, conforme sugerem os PCN como um dos objetivos do ensino fundamental: ‘utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir e comunicar suas ideias (...)’ (SILVA, 2016, p. 70).

O caráter crítico e surpreendente das tiras cômicas (NICOLAU, 2013) cooperou para tornar ainda mais propícia a prática inovadora a partir do letramento crítico. Como pretendi realizar uma mudança de abordagem pedagógica, com foco numa concepção sociocultural do letramento, reconheci algumas práticas letradas dos estudantes, suas percepções das questões culturais, de poder, de concepções ideológicas hegemônicas para realizar negociações discursivas mais significativas. Assim, busquei contribuir na formação de sujeitos capazes de enfrentar a utilização de novas práticas sociais da escrita advindas das complexas tecnologias das sociedades contemporâneas que demandam letramentos múltiplos (multimodais).

Conforme, Vergueiro (2009), o uso das tiras no nível fundamental é bastante produtivo, pois os alunos já interagem mais com a sociedade que os rodeia, assim:

são capazes de distinguir os níveis local, regional, nacional e internacional, relacioná-los entre si adquirir consciência de estar no mundo muito mais amplo do que as fronteiras entre a sua casa e a escola. [...] Têm a capacidade de identificar detalhes das obras de quadrinhos e conseguem fazer correlações entre eles e sua realidade social (Ibidem, p. 28).

3.4 Proposta pedagógica

Baseado, então, na perspectiva crítica já apresentada, procurei respeitar as realidades, as individualidades, e o contexto histórico-cultural dos educandos inseridos nessa pesquisa. Para isso, analisei o questionário sócio-econômico respondido pelos estudantes, observei as interações nas atividades em sala de aula e no grupo de *whatsapp* criado juntamente com a turma, além dos materiais produzidos pelos educandos. Todos esses elementos foram delineando a proposta.

Como o objetivo era o de investigar práticas de ensino de leitura em Língua Portuguesa a partir do gênero tira cômica de modo que se promovessem condições de aprendizagem situada, crítica, democrática e inclusiva, visando à justiça social, considero importante apresentar essa proposta pedagógica, juntamente como o processo formativo pelo qual passei e que ressignificou a minha prática como professor. Destaco, ainda, que busquei desenvolver atividades possíveis de serem aplicadas dentro das condições oferecidas pela escola, respeitando o contexto genuíno da pesquisa com os seus desafios diários de restrições, principalmente de material e de espaço adequado, de modo que pudesse ser realizada e implementada na prática rotineira, sem se deixar de criticar a carência de recursos. Assim,

essa proposta é uma mescla de algumas atividades que já faziam parte da minha prática e que foram ampliadas, além da inserção de outras atividades que foram apreendidas e construídas durante a pesquisa, acreditando que podem ser adaptadas e aplicadas também em outros contextos.

Desse modo, para a abordagem das tiras cômicas levei em conta as seguintes propriedades, numa perspectiva integradora: o tipo de situação e interação em que o gênero se manifestava, o propósito comunicativo, o público alvo, o suporte, o impacto social, o estilo, a construção composicional, o conteúdo temático e o conhecimento linguístico (BAKHTIN, 2014; SCHENEUWLY, 2004). Baseado na perspectiva do letramento crítico, busquei desenvolver discussões que colocasse “[...] estudantes e professores num estado de espírito questionador que ultrapassa a aprendizagem didática factual para desenvolver uma consciência crítica que pode levar à busca de justiça e equidade”³⁷ (EDUGAINS, 2009, tradução nossa). Com esse propósito, os educandos foram orientados a romper concepções e valores comuns, a descobrir novas perspectivas, buscando aquelas que estão silenciadas ou ausentes, questionar relações, principalmente aquelas que envolvem o poder.

Dentre as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa, ressalto aqui as limitações e as dificuldades dos livros didáticos em dar conta de uma abordagem mais situada, já que são produtos que visam atender um propósito comercial e, assim, alcançar o maior número possível de estudantes com suas reproduções em grande escala. Devido a essas restrições, o enfoque dos LDP tem mais relação com o desenvolvimento de competências e habilidades individuais e de identificação de marcas no texto (CARVALHO, 2009; PESSOA, 2012; SANTOS, 2013; MARGONARI, 2015; SILVA, 2007). Por isso, defendo que o professor não abandone o livro didático, pelo contrário, como são comuns a escassez de materiais de leitura que contemple todos os educandos e as dificuldades em se fazer cópias de textos na escola, os LDP podem ser amplamente aproveitados, desde que o professor reconheça os valores, gostos e práticas de leitura de sua turma, e, assim, planeje atividades em que as tiras na LDP possam ser contextualizadas e aproveitadas satisfatoriamente, negociando os sentidos construídos, desenvolvendo-se a ideia de que todos os textos estão imersos numa ideologia e, por isso, é preciso procurar segundas intenções, ler contra o pensamento dominante, identificar como os textos usam o poder sobre nós, sobre os outros e a serviço de que interesses (EDUGAINS, 2009).

³⁷ O texto correspondente na tradução é: “[...] students and teachers in a questioning frame of mind that moves beyond didactic, factual learning to develop a critical consciousness that can lead to a search for justice and equity”.

3.4.1.Primeiras questões: reorientação do papel do professor

Primeiramente, considero importante resgatar as questões iniciais que motivaram a investigação, pois, tratando-se de uma pesquisa-ação socialmente crítica, o aprimoramento docente pode ser observado também através dessa análise. A princípio, a minha percepção era de que os educandos com os quais eu atuava simplesmente faziam interpretações ingênuas, balizadas pelo senso comum. A minha preocupação tinha como pressuposto a concepção de que os educandos tomavam por referência um único ponto de vista, e que eram apenas meros reprodutores de sentidos, principalmente, os relacionados aos discursos dominantes. Dessa maneira, as questões levantadas inicialmente vinculavam-se à ideia equivocada do docente como alguém capaz de capacitar os educandos (MORGAN, 1997, p. 26). Tal postura “salvadora” reafirmava, por mais que eu já tivesse incorporado uma visão mais progressista, algumas práticas escolares excludentes, como, por exemplo, a de não considerar as reclamações dos estudantes, quando não conseguiam compreender o humor das tiras dos livros didáticos, como questões relacionadas ao contexto.

Como já exposto anteriormente, eu buscava alternativas para a minha prática profissional e a questão da compreensão das tiras cômicas, de fato, era um problema. A partir das discussões e das provocações propostas pela minha orientadora, realizei leituras sobre o letramento, entendendo-o como prática social, juntamente com a concepção dos multiletramentos e do letramento crítico; sobre a escola e os processos brutais e persistentes de inferiorização através de pedagogias de dominação/subalternização (ARROYO, 2014, p. 12), sobre as tiras cômicas com a sua linguagem e seus aspectos discursivos. Essas reflexões ampliaram a minha compreensão sobre a prática pedagógica e sobre o meu contexto de atuação, de modo que surgiram novos questionamentos.

Superada a ideia de que os educandos simplesmente não entendiam as tiras cômicas, surgiu, então, uma questão de ordem mais crítica (TRIPP, 1990). O meu interesse passou a ser sobre a negociação dos sentidos das tiras cômicas com os educandos, de modo que pudéssemos discutir o gênero discursivo, o discurso, os valores, as vozes, principalmente, as ausentes, pensando em como tornar a aprendizagem mais situada, democrática e ética, num ambiente em que as diferenças fossem legitimadas, em que houvesse estímulo à emancipação, à ampliação de percepções e em que as vozes dos educandos fossem respeitadas, visando ao desenvolvimento da alteridade, da agentividade e do engajamento nas questões sociais. É importante ressaltar que não há garantias de que se alcancem esses objetivos, visto o seu

caráter subjetivo. Mas, defendo que refletir sobre práticas pedagógicas nessa perspectiva crítica e buscar implementá-las de forma deliberada já convocam o professor à agência e, conseqüentemente, à construção de propostas de letramento diferentes dos modelos neoliberais.

Para isso, foi essencial criticar a minha postura enquanto professor. Isso porque, ao repensar os meus pressupostos, os meus valores e as minhas práticas, confrontei minhas próprias convicções, confirmando algumas e opondo-me a outras, além de reconhecer novas possibilidades de ação. Esse processo foi fundamental, pois não se tratava apenas de fazer aulas diferenciadas e atrativas, mas de instaurar princípios para uma prática transformada. A partir desse novo olhar foi possível analisar o modo como os educandos lidavam com as tiras cômicas, suas leituras e preferências, além de compreender como os discursos hegemônicos se instauravam na vivência dos educandos.

O reconhecimento de todos esses fatores é já um resultado significativo dessa pesquisa. Isso porque o aprimoramento da prática docente é um dos elementos importantes para que sejam propostos percursos escolares mais democráticos. Contudo, entendo que há outros elementos também importantes para a melhoria da educação como investimento adequado e eficiente na educação por parte dos governos, valorização do profissional docente, maior efetividade das políticas sociais para que garantam o acesso e a permanência dos educandos na escola.

3.4.2 Construção da proposta pedagógica

Com o aprofundamento teórico e a análise do contexto da pesquisa, em outubro de 2016, conversei com os estudantes sobre a oportunidade que eu estava vivenciando de aprimorar a minha prática, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e democrática. Apresentei o meu projeto, relatei o problema que passaria a investigar e convidei-os a fazer parte da pesquisa. Por já haver vínculos afetivos estabelecidos há um bom tempo, a proposta foi aceita pelos estudantes com entusiasmo. Rapidamente, eles começaram a fazer diversas perguntas como: “Mas o que a gente vai fazer?”; “Você escolheu a gente por quê?”.

Respondendo a primeira questão, declarei que tinha a intenção de desenvolver oficinas temáticas, mas que eles participariam do desenvolvimento delas. Já ao segundo

questionamento, respondi que a investigação estava relacionada à dificuldade que eu tinha ao negociar os significados das tiras cômicas com as minhas turmas, e, por já ser professor deles há mais de dois anos, considereei que poderia conseguir um maior envolvimento deles e poderia relacionar o conhecimento que já tinha sobre eles aos efeitos da proposta que desenvolveríamos. Consultei-os sobre a possibilidade de responderem a questionários, participarem das atividades e serem observados e não houve objeção.

Na aula posterior, então, eles responderam a um questionário socioeconômico (conferir Apêndice A). É importante destacar que eu havia planejado utilizar no máximo trinta minutos da aula para essa atividade, mas o interesse e a preocupação de responder adequadamente fizeram com que discutissem algumas das perguntas comigo, além de despertar a curiosidade sobre as respostas dos colegas. Como concordei com as sugestões de mudanças de perguntas e das respostas possíveis deles, o interesse em responder se intensificou. Alguns estudantes pediram para que eu mantivesse sigilo em relação aos colegas de turma sobre suas respostas, outros começaram a comentar e interagir com os que também desejavam compartilhar.

Reunindo as informações já expostas no contexto da pesquisa, resolvi envolvê-los num problema real: a desigualdade na relação de gêneros. Para observar e entender como eles se posicionavam diante dessa situação, propus a leitura de duas tiras cômicas do “Hagar”, de Dik Browne, utilizadas na coleção de livros didáticos adotada pela escola em 2016, “Vontade de saber português”, da autoria de Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan (TAVARES, 2012). A primeira tira (figura 17) encontra-se no livro do 6º ano e a segunda (figura 18) encontra-se no livro do 8º ano.

Figura 17 - Tira *Hagar* Dick Browne (TAVARES, 2012a, p. 85)



Fonte: Disponível também em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2000/09/01/136/>> Acesso em 22 ago de 2016

Figura 18 - Tira *Hagar* Dick Browne (TAVARES, 2012a, p. 120)



Fonte: Disponível também em: < <http://rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/por-que-mulheres-ganham-menos-que-os-homens>>. Acesso: em 02 fev. 2017.

Ao lerem a primeira tira (figura 17), os estudantes responderam logo que não gostaram, pois não a consideraram engraçada. Percebi que faltava conhecimento prévio para a construção de sentido. Diante disso, expliquei-lhes que o casal Hagar e Helga representava uma família viking, uma antiga civilização originária da região da Escandinávia, que hoje compreende o território de três países europeus: a Suécia, a Dinamarca e a Noruega. Expus para eles que a organização familiar viking era marcadamente patriarcal, sendo o homem o grande responsável pela defesa da família e a realização das principais atividades econômicas, enquanto a mulher dedicava-se aos domínios domésticos, sendo responsável pela preparação dos alimentos e colaborando em pequenas tarefas cotidianas. Disse ainda que a tira, porém, não tratava dos assuntos do casal de modo convencional, pois procurava provocar o humor e a crítica, através da figura da personagem Hagar, um terrível guerreiro que frequentemente tentava invadir a Inglaterra e outros países, mas que não mantinha a autoridade em casa com sua esposa Helga, que, apesar de parecer ser uma típica dona de casa que aguardava a vinda do marido e cuidava dos filhos, desafiava o marido e posicionava-se.

A partir disso, comecei a questioná-los sobre estereótipos femininos e masculinos. As respostas mais comuns foram a de que as mulheres eram vistas como mais frágeis, sentimentais, e que não se esqueciam das coisas. Já os homens foram descritos como mais fortes, mais preocupados com questões consideradas práticas (dinheiro, esportes, etc.), e menos preocupados com as suas emoções. Diante disso, pedi que relesem, e tentassem

perceber o que estava sendo exposto. Percebi alguns risos, e algumas declarações como: “Ah, sim! Elas não esquecem mesmo!”.

Propus, então, a leitura da segunda tira (figura 18). Dessa vez, os estudantes entenderam mais rapidamente o contexto. Mas nenhum deles, em suas falas, fez referência à injusta relação de poder estabelecida na tira cômica. Ao discutir o conteúdo da tira e a importância da imagem para a compreensão, discorri sobre as linhas e figuras cinéticas. Os estudantes observaram que as linhas cinéticas representavam os movimentos da Helga e as figuras cinéticas presentes em forma de gotas, o esforço despendido pela personagem. O humor da tira, então, estava no último quadrinho devido ao descaso de Hagar e a irritação de Helga marcada pelas linhas cinéticas em volta de seu rosto.

Questionei-os, então, se episódios semelhantes eram comuns, ou se suas mães, irmãs, ou as meninas da turma realizavam essas tarefas, enquanto os homens não eram instigados a fazerem também. Como que surpresas, muitas adolescentes da turma começaram a relatar que isso se repetia em suas casas. A participação das estudantes que não era tão grande aumentou, além de elevarem o tom de voz, evidenciando a indignação diante das situações que vivenciavam.

Como os meninos se silenciaram, pedi que opinassem. Alguns deles disseram que sempre havia sido assim, e que “cuidar da casa” era coisa de mulher, era natural. Um dos rapazes chegou a afirmar que os que não concordavam com isso eram “feministas”, num tom depreciativo. As meninas refutaram essa opinião, afirmando que o homem também devia cooperar nas atividades domésticas e que eles tinham que se dar conta de como estavam sendo machistas. Diante da divergência instaurada, esclareci que essa desigualdade e tantas outras na relação homem e mulher eram construções históricas e ideológicas e que seria interessante que pesquisassem em grupos o que realmente significavam os conceitos machismo e feminismo, utilizando os seus *smartphones*. Propus ainda que, após essa pesquisa inicial, cada grupo investigasse como os colegas de escola entendiam esses conceitos e se tinham atitudes machistas ou não. Os estudantes ficaram empolgados e começaram as pesquisas imediatamente.

Combinamos que as duas aulas seguintes seriam para realizar as pesquisas, uma terceira aula seria para coletar dados com os colegas de outras turmas, e na aula seguinte apresentariam os resultados. Nesse período de pesquisa, os grupos foram se surpreendendo e identificando comportamentos considerados machistas. Quero destacar uma estudante que estava em um dos grupos que me chamou para tirar uma dúvida. Ela queria saber exemplos de atitudes machistas, pois o grupo estava com dificuldade de identificar. Citei como exemplo,

homens acharem que podem interpelar mulheres na rua. Ela, então, começou a relatar como se sentia mal, intimidada e até mesmo se culpava quando passava por situações desse tipo. Como todas as moças do grupo concordavam com o que esta estudante relatava, propus que elas relatassem para turma. Elas, prontamente, concordaram. Embora receoso com os possíveis resultados da pesquisa, fui permitindo a agência maior deles, e eles foram assumindo cada vez mais a responsabilidade pela sua aprendizagem: compararam textos diversos (artigos, *memes*, outras tiras, etc.), as vozes e as relações ideológicas, discutiram tarefas num trabalho colaborativo, tiraram dúvidas, organizaram questionários para consultar os colegas, escreveram e reescreveram as informações coletadas.

No dia da apresentação dos resultados da pesquisa, todos estavam ansiosos. De modo geral, os grupos identificaram que, na escola, os estudantes não conheciam de fato o movimento feminista; que as pessoas não se viam com atitudes machistas e que as mulheres eram tratadas ainda numa posição inferiorizada. O grupo que eu havia sugerido descrever o que sentia ao sofrer assédio na rua pelos homens, fez o seu relato, afirmando o medo e, como elas disseram, o “nojo” que sentiam. Disseram, ainda, que era preciso mudar essa lógica de poder. A maioria dos rapazes declarou-se surpresa com os relatos, pois não haviam pensado sobre esse ângulo, e que não faziam ideia que provocavam essas sensações tão ruins. Apesar de alguns rapazes ainda afirmarem que esses relatos eram, como eles declararam, “mimimis”³⁸ das mulheres, percebi que, de modo geral, a proposta criou condições de aprendizagem mais plural, percepção de relações de poder, trabalho significativo com a linguagem, utilização das tecnologias de informação disponíveis, protagonismo, desenvolvimento da subjetividade e da alteridade.

Como etapa final, sugeri que realizassem alguma atividade que alertasse a escola sobre essa desigualdade de gêneros que eles tinham identificado. Eles sugeriram produzir esquetes sobre o tema. Considerei a proposta interessante e pedi, então, que organizassem a produção, enquanto eu articularia com os outros professores para que as esquetes pudessem ser apresentadas. As produções teatrais criadas pelos educandos foram muito interessantes, mas, infelizmente, desistiram de apresentá-las para as outras turmas da escola. Eles não estavam acostumados com essa exposição e ficaram apreensivos com a possibilidade de, conforme eles

³⁸ A expressão “mimimi” funciona como uma onomatopeia, uma reprodução de sons que imitam um choro, ladainha ou lamúria. A expressão surgiu no desenho “Fudêncio e Seus Amigos”, da MTV. A animação popularizou a única fala de Fudêncio como gíria para zoar qualquer queixa. Disponível em: <<https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2017/10/06/de-onde-vem-o-mimimi-criadores-do-fudencio-criticam-mau-uso-do-termo.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso: 02 dez. 2017.

relatarem, “pagarem mico”³⁹, ou seja, sofrerem com zombarias, e, a partir disso, resolvi concluir esse primeiro ciclo de atividades na primeira semana de dezembro de 2016, perfazendo um total de 12 aulas.

Essas primeiras atividades foram bastante significativas, tornando-se o ponto de partida para o desenvolvimento da proposta pedagógica ao proporcionar reflexões importantes. Em primeiro lugar, a participação dos educandos nas atividades foi intensa, haja vista a movimentação em busca de respostas e as dúvidas compartilhadas e as discussões nos grupos acontecerem de forma satisfatória. Importante destacar também que, ao apresentarem, os resultados de suas análises, os educandos estavam mais seguros do que de costume nesse tipo de atividade. A leitura das tiras cômicas tornou-se mais apropriada dentro do contexto escolar, ao serem contextualizadas, a partir das informações que levei e do conhecimento prévio dos educandos. O diálogo entre os sujeitos da pesquisa se mostrou fundamental para que a compreensão fosse satisfatória e se desdobrasse nas atividades desenvolvidas posteriormente.

Todavia, observei, também, a necessidade de alguns ajustes e aprofundamentos. Isso porque era preciso lidar melhor com a resistência de alguns educandos em realizar as atividades; sugerir mais leituras; sugerir mais produções em grupo; desenvolver melhor a questão do gênero discursivo; gerenciamento do tempo das atividades; possibilidade de desenvolvimento de mais de um tema; desenvolver melhor a multimodalidade. Portanto, de modo geral, essa primeira análise oferece caminhos para novos ciclos.

Para o ano de 2017, pleiteei junto à direção da escola continuar com a mesma turma e, após negociar com as professoras mais antigas na unidade escolar e com preferência pelo 9º ano, tive a minha solicitação atendida. Meu objetivo era dar continuidade à pesquisa com o mesmo grupo de educandos, mas, a SEMEDE, resolveu alterar o funcionamento de diversas escolas no município, e, desse modo, transferiu todas as turmas do 9º ano de uma unidade próxima para o CIEP Mestre Marçal. Então, ao receber a turma, fui surpreendido pelas mudanças e dos trinta e quatro educandos que compunham a turma ao final do ano anterior permaneceram dezessete, e os outros estudantes foram realocados em outras turmas da escola. A turma recebeu, então, vinte três novos educandos.

³⁹ A expressão “pagar mico” vem do baralho infantil *Jogo do Mico*. Quem termina com a carta na mão perde – ou seja, paga o mico, ficando numa situação embaraçosa. A partir disso, a expressão passou a configurar situações consideradas constrangedoras que os indivíduos preferem evitar, como falar em público, fazer apresentações artísticas, etc. Disponível em: <<https://mundoestranho.abril.com.br/cultura/qual-a-origem-da-expressao-pagar-mico/>>. Acesso em: 02 dez 2017.

Diante disso, novamente pedi que respondessem aos questionários e apliquei uma pequena atividade com a mesma temática do ano anterior. Para tratar a questão do machismo e do feminismo, pedi para que se dividissem em grupos de cinco pessoas, e utilizassem os celulares e acessassem o site da *Harvard Business Review* (Figura 19).

Figura 19 – Reprodução de “Desconstruindo preconceitos”⁴⁰



Fonte: Disponível em: <<http://hbrbr.uol.com.br/desconstruindo-preconceitos/>>. Acesso em: 05 mar. 2017

Como a maioria não tinha acesso à internet, transmiti para alguns via *Bluetooth*, enquanto outros tiraram fotos da imagem da tela do meu aparelho celular. A partir disso, solicitei que tentassem pensar em pelo menos quatro hipóteses pelas quais a “pessoa mais competente do centro cirúrgico” não poderia realizar a cirurgia. O objetivo era desafiar concepções e valores usuais e explorar múltiplas perspectivas, imaginando aquelas que estão ausentes ou silenciadas e comparar com a dos outros grupos.

A maioria dos grupos trabalhou com a ideia de “certo” e “errado”, e teve dificuldades de explorar ideias para além de se ter um pai consanguíneo e outro adotivo ou de ter dois pais ligando à homossexualidade. Como me consultavam sobre a resposta certa, expliquei que poderiam explorar a imaginação. Surgiram, então, respostas de todos os tipos, como o “espírito” do pai, um extraterrestre que havia engravidado a mãe do rapaz e estava disfarçado como cirurgião. Foi um momento de intensa interação entre os estudantes.

Apenas um grupo, composto apenas por meninas, respondeu que se tratava da mãe do rapaz acidentado. Todos os outros grupos se surpreenderam ao constatar que essa era uma hipótese muito possível e talvez a mais óbvia. Questionei-os por que, então, foi difícil pensar essa hipótese. Expliquei que o objetivo da revista eletrônica era realizar um teste para

⁴⁰ HAVARD BUSINESS REVIEW BRASIL. Desenvolvido por RFM Editores Ltda. A *homepage* é uma revista eletrônica sobre negócios, gestão e liderança.

demonstrar o viés inconsciente em gênero construído socialmente, que reforça a desigualdade entre o gênero masculino e feminino, pois a associação de mulheres a cargos de chefia não é comum.

Após algum debate, apresentei (com o *data show*) a tira “Mulheres segundo as propagandas” (figura 20). Assim que projetei a imagem no quadro, as meninas da turma reclamaram da visão sobre a mulher. Os rapazes disseram que era assim mesmo que acontecia. Diante disso, informei que a tira tinha sido publicada no *facebook* no Dia Internacional da Mulher, e indaguei, então, qual poderia ser a intenção discursiva: homenagear ou desmerecer as mulheres. As opiniões ficaram divididas, mas através do diálogo, os estudantes concordaram que se tratava de uma crítica ao modo como as mulheres eram representadas, ou seja, construiu-se um estereótipo feminino que ofende as mulheres, mas que é naturalizado nas grandes mídias. Baseado nisso, discutimos sobre a origem dessa visão estereotipada, e sugeri que pesquisassem respostas em outros textos.

Figura 20 – Tira “A mulher segundo as propagandas” (Pedro Leite)



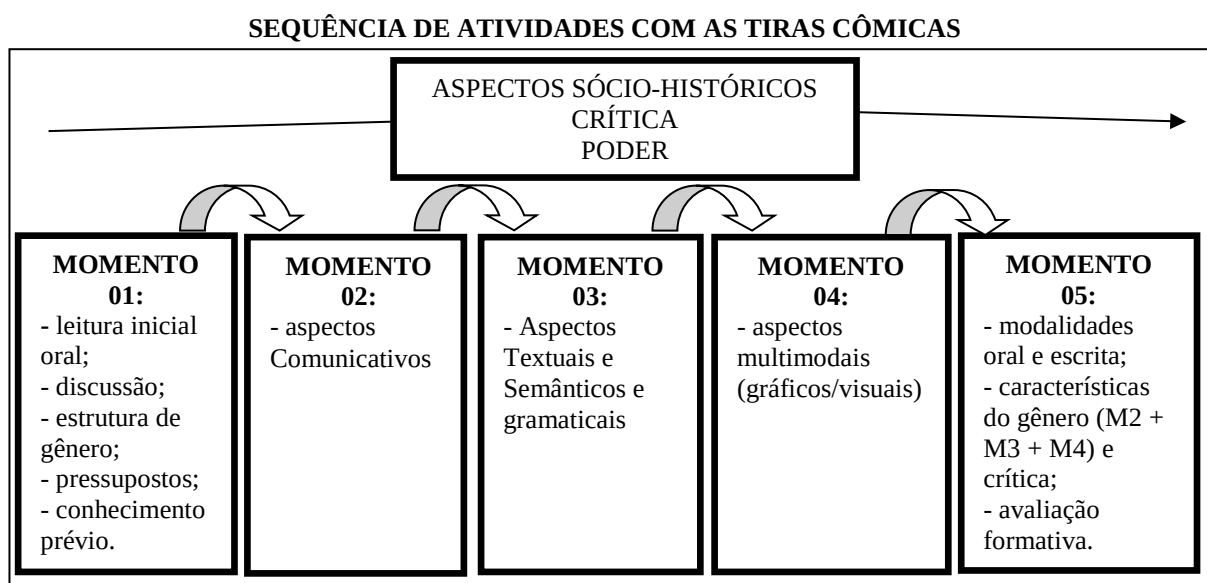
Fonte: LEITE, Pedro. *Blog Quadrinhos Ácidos*. Porto Alegre/RS, 2013. Disponível em: <<http://www.quadrinhosacidos.com.br/2014/01/34-mulher-segundo-as-propagandas.html>>. Acesso em: 08 mar 2017.

Na aula posterior, os educandos levaram suas pesquisas e destaque a resposta de dois rapazes de um dos grupos: eles consideravam que as questões feministas eram reclamações infundadas, e que as diferenças eram todas naturais e, assim, algumas mulheres só queriam ser como homens. Mas aquelas aulas e pesquisas os ajudaram a entender o que o movimento feminista reivindicava e que elas estavam certas por lutarem por igualdade nas relações

sociais. Diante disso, todas as atividades confirmaram a importância de se discutir o contexto das tiras e, assim, desenvolver a compreensão. O diálogo foi fundamental para construção do conhecimento e para a desconstrução de concepções equivocadas provocadas por discursos hegemônicos como aqueles preconizados nas propagandas e criticados nas tiras cômicas. Observei, também, que apesar de discutir aspectos da interpretação das tiras cômicas, faltou explorar os aspectos do gênero e sua linguagem, além de alguns educandos não terem participado efetivamente da última discussão.

3.4.3 Atividades de mediação

Analisando as atividades anteriores em seus aspectos positivos e negativos, elaborei uma nova proposta pedagógica. Através de atividades orais de discussão, de debates em grupos menores, do compartilhamento de textos e leituras, da reconstrução de textos, tracei um planejamento que pudesse atender às necessidades do grupo e favorecer uma aprendizagem colaborativa, de modo a proporcionar aos educandos o envolvimento com as leituras e as temáticas abordadas. O diagrama abaixo auxilia na visualização da proposta, que se divide em cinco etapas: momento 1, 2, 3, 4 e 5.



3.4.3.1 Momento 01: Leitura inicial

Planejei a primeira etapa para incentivar a participação dos educandos e identificar os pressupostos deles em relação às tiras cômicas. Esse momento foi fundamental para estimular, despertar o interesse dos educandos, dialogar sobre o modo de trabalho que desenvolveríamos a seguir. Também foi a ocasião em que tomei ciência do conhecimento dos educandos e de sua relação com as tiras cômicas. Reunir essas informações e considerá-las na mediação das atividades contribuíram para tornar o ambiente mais colaborativo, de modo que os educandos permanecessem motivados, interessados em aprender.

Assim, a autêntica aprendizagem ocorre quando o aluno está interessado e se mostra empenhado em aprender, isto é, quando está motivado. É a motivação interior do aluno que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender. Daí a importância da motivação no processo ensino-aprendizagem (HAYDT, 2011, p. 54)

Segundo a autora, a motivação é um estado de tensão interna, de necessidade que provoca a atividade. Por ser um processo psicológico pessoal, a motivação varia de acordo com as individualidades, as experiências e as aspirações de cada pessoa especificamente. (HAYDT, 2011, p. 56). Elaborei todas as etapas, portanto, considerando que a participação do educando na aula depende do grau de motivação pelo assunto e pela atividade focalizada. Para isso, identifiquei ser necessário e busquei associar os assuntos e atividades à realidade dos estudantes, respeitando suas subjetividades, identidades, práticas sociais e vozes, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa e situada possível. No trabalho com o gênero tira cômica, antes de iniciar a primeira etapa e a discussão com os educandos, propus os seguintes objetivos específicos para eu desenvolver em três aulas com os educandos:

- Estimular a leitura das tiras cômicas;
- Incentivar a participação dos educandos;
- Estimular a escolha e compartilhamento dos textos;
- Identificar a motivação para a leitura do gênero;
- Sondar os critérios dos educandos para a escolha das tiras;
- Reconhecer os conhecimentos trazidos pelos educandos;
- Listar os aspectos básicos do gênero, discutindo sobre as funções ou finalidades do gênero discursivo;
- Reconhecer e problematizar os locais de veiculação do gênero.

Com esses objetivos definidos estabeleci os procedimentos para esse primeiro momento. Pensando em atividades predominantemente orais, elaborei o seguinte percurso de ações:

- Selecionar previamente uma tira cômica para discussão em sala de aula;
- Solicitar aos educandos, como atividade de casa, que levassem para aula tiras cômicas que eles leem no dia a dia;
- Pedir para que os educandos compartilhem a leitura entre si das tiras que levarem para a aula;
- Discutir sobre a temática da tira cômica levada por mim e as que eles levarem;
- Discutir sobre o valor das tiras cômicas, circulação, suporte, principais características, funções do gênero.

A tira (Figura 21) que selecionei, para início da discussão, possui temática vinculada ao cotidiano escolar. Isso porque queria mobilizá-los a pensar sobre o cotidiano escolar, as dificuldades e os pontos positivos, além de discutir sobre a avaliação, que, para a turma, era um momento de tensão.

Figura 21 - Tira Mutum (Moisés Gonçalves)



Fonte: GONÇALVES, Moisés. *Blog Tirinhas do Mutum*. Bebedouro, SP, 2009. Disponível em: <<http://universomutum.blogspot.com.br>>. Acesso em 10 jul. 2017.

Previamente preparei algumas perguntas para a discussão inicial. É importante destacar que não elaborei as perguntas para serem respondidas como um questionário mecânico, na intenção de utilizar todas, mas como questões prévias para direcionar a conversa com os educandos. Dessa maneira, julguei ser importante estar sensível à atenção da turma para me deter numa questão, avançar mais rapidamente em outras, e até mesmo unir questões num mesmo momento. Seguem abaixo as perguntas planejadas:

- Como vocês sabem que uma tira cômica é uma tira cômica?
- Onde vocês encontram as tiras?
- Qual é a sua motivação para ler uma tira cômica?

- Por que escolheu essa tira que você trouxe? Há algum aspecto relacionado à sua vida?
- Você mudaria alguma coisa nesse texto?
- Qual é a sua expectativa ao ler uma tira cômica?
- Para vocês, quem lê tiras cômicas?
- As tiras são textos difíceis?
- O que ajuda ou atrapalha na leitura das tiras?
- Você sabe que estratégias são usadas para produzir as tiras cômicas?
- Que temas são mais comuns?
- Todas as tiras cômicas são críticas?
- O que é mais importante nas tiras: a palavra ou a imagem?

Já para a discussão sobre a tira do Mutum, elaborei as seguintes questões:

- Onde se passa a história? Vocês se identificam com ela?
- Na tira, a imagem da professora demonstra que tipo de opinião dela em relação ao Mutum?
- E Mutum, como parece se sentir?
- Qual é a perspectiva adotada: dos estudantes ou do professor?
- Vocês se sentem representados pelo Mutum?
- Que vozes são representadas na tira?
- Vocês criaram alguma expectativa ao ler o primeiro quadro? O que esperavam ler no segundo?
- Que título você daria para essa tira?
- Na tira, parece haver uma crítica à avaliação ou não?
- O que é avaliação para vocês?
- Por que as avaliações continuam “reprovando” os educandos?
- O que vocês acham que podem fazer para não se depararem com mais “zeros”?

A aplicação dessa primeira etapa gerou desdobramentos que serão descritos posteriormente, e que motivaram a elaboração das etapas seguintes, num efetivo ciclo de pesquisa-ação, conforme descreverei a seguir.

3.4.3.2 Momento 02: Aspectos Comunicativos

Nessa etapa, busquei tratar dos aspectos comunicativos do gênero tira cômica. Considerei como aspectos comunicativos a intenção comunicativa (o propósito da mensagem), o contexto de produção e o suporte de recepção, o tempo em que foi produzido, a esfera de atividade humana onde o gênero é legitimado, o mundo representado, e os temas. Cabe ressaltar que considerei todos esses elementos vinculando-os às relações de poder e aos aspectos sócio-históricos.

Para o início dessa segunda etapa, considerei propor a seguinte questão: “Vale tudo para fazer rir?”. Isso porque, ao analisar as tiras cômicas levadas pelos educandos, e outras sugeridas no grupo de *Whatsapp* por eles, percebi que havia algumas bastante agressivas e preconceituosas. Assim, no Momento 02, os objetivos específicos que propus para desenvolver em quatro aulas com os estudantes foram os seguintes:

- Discutir a esfera de atividade humana de circulação das tiras cômicas, ou seja, o contexto de produção e circulação e destacar a sua importância para a construção de sentidos;
- Discutir os mundos representados nos textos, quem representam, e as vozes presentes e ausentes;
- Discutir os temas presentes;
- Confrontar tiras de temáticas semelhantes e suas perspectivas;
- Analisar os propósitos comunicativos;
- Analisar as expectativas do enunciador sobre o leitor em potencial;
- Estimular o reconhecimento de diferentes perspectivas sobre os assuntos, a partir dos valores, das relações de poder e das ideologias assumidos nas tiras cômicas;
- Estimular a interação e o desenvolvimento da empatia entre os sujeitos da pesquisa;
- Desenvolver a afirmação da diferença como um aspecto positivo e não de exclusão.

Elaborei as atividades abaixo levando em conta a necessidade de criar condições para a sala de aula se tornar um ambiente colaborativo de fala, em que fosse possível a discussão de ideias, visões de mundo, e as implicações delas para todos da turma. Para isso, programei

para o início da aula, falar sobre a importância da escuta e do respeito à fala do outro. Assim, propus as ações a seguir:

- Debate (breve) com a turma sobre:
 - O propósito comunicativo: fazer rir, fazer refletir;
 - Articulação entre o verbal e o visual;
 - Quebra da expectativa: mantém ou amplia sentidos;
 - Argumentação.
- Divisão em grupos compostos por quatro ou cinco estudantes para:
 - Analisar algumas das tiras cômicas levadas por eles em confronto com as tiras de temática semelhante levadas pelo professor;
 - Identificar as vozes, as concepções, os valores presentes nas tiras cômicas para problematização.

Nessa atividade busquei valorizar as tiras levadas pelos educandos como elementos da aula, incentivando a participação e a contestação de ideias, de relações de poder e estereótipos presentes nos textos. O debate em grupos menores mostrou-se produtivo para que os educandos dialoguem mais, juntamente comigo, que circulava entre os grupos, mantendo a discussão e contribuindo para o debate.

3.4.3.3 Momento 03: Aspectos Textuais, Semânticos e Gramaticais

Considerando que os aspectos textuais, semânticos e gramaticais só se tornam relevantes para os educandos, se estiverem atreladas a atividades de leitura interativas e significativas, busquei, nessa proposta, relacionar tais aspectos à quebra de expectativa e à deflagração do humor. Observando que a linguagem dos quadrinhos é rica, com inúmeros aspectos que já são dominados pelos educandos, vinculei as tiras aos conhecimentos prévio e de mundo, aos estereótipos e as posições ideológicas marcadas nessas produções de sentido. Nesse sentido, os objetivos específicos que elenquei para trabalhar com os estudantes em quatro aulas nessa etapa foram os seguintes:

- Estimular a produção de inferências e o papel ativo do leitor na construção de significados;

- Relacionar os efeitos de sentido aos objetivos estéticos e ideológicos pretendidos;
- Compreender a sequência espaço-temporal das tiras cômicas;
- Reconhecer os deslizamentos de sentido;
- Reconhecer como fundamentais as estratégias de rompimento da expectativa do leitor;
- Identificar os efeitos de humor construídos através da ironia, ambiguidade, jogo de palavras, relações semânticas;
- Perceber as sequências textuais (principalmente a narração) nas tiras cômicas como estratégia argumentativa;
- Comparar o uso das linguagens informal e formal.

As ações empreendidas nessa etapa foram as seguintes:

- Propor, em grupos compostos por quatro ou cinco educandos, a reorganização de tiras (previamente recortadas quadro a quadro), a seguir efetuar comparação com a original;
- Discutir sobre a inferência como elemento fundamental à compreensão e à construção de sentido;
- Discutir algumas estratégias para a produção do humor, como ambiguidade, ironia, figuras de linguagem;
- Discutir os efeitos de sentido das tiras cômicas.

Para a apresentação das tiras cômicas e discussão dos efeitos de sentido com a turma, utilizei a *Smart TV* da unidade de ensino (reivindicada pelos professores e adquirida pelo Conselho Escolar). Privilegiei as tiras trazidas pelos educandos nessa etapa também, valendo-me do maior número possível, já que apenas quatro deles não atenderam à solicitação inicial de levar uma tira cômica.

3.4.3.4 Momento 04: Aspectos Multimodais

A articulação da parte verbal com a imagem é fundamental para a produção de sentido nas tiras cômicas. Dessa forma, procurei trabalhar os aspectos multimodais, valorizando os elementos da imagem, que, geralmente, não é abordada plenamente nas leituras em sala de

aula, para vincular ao texto verbal e realizar as construções de sentido. Nessa perspectiva, elaborei os seguintes objetivos específicos, para desenvolvê-los em três aulas:

- Explicitar a articulação entre a parte verbal e não verbal como fator decisivo para a construção de sentido nas tiras cômicas;
- Reconhecer a necessidade de preenchimento das informações entre os quadrinhos, ou seja, o “hiato” ou “sarjeta” – leitura oculta;
- Reconhecer os gatilhos (verbal e/ou visual) que levam a compreensão do sentido humorístico;
- Relacionar a caricatura e as representações com traços mais simples à produção de estereótipos e expressões faciais reconhecíveis, que dinamizam a leitura e marcam visões de mundo construídas socialmente;
- Reconhecer alguns elementos da linguagem visual: planos, ângulos de visão, metáforas visuais, figuras cinéticas.

Para o desenvolvimento desses aspectos, insisti na análise de mais tiras levadas pelos educandos, além de selecionar algumas também com temáticas próximas da realidade deles. Assim, elaborei ações que privilegiaram:

- Apagar previamente as falas do último quadrinho da tira cômica e solicitar que construam um desfecho, e a seguir comparar a versão produzida com a original;
- Discutir as imagens e os estereótipos criados juntamente com as relações de poder incutidas neles;
- Identificar alguns aspectos da linguagem dos quadrinhos, como a representação da fala; formato das letras e relacionar aos efeitos pretendidos pelo autor;
- Solicitar que os educandos construam outras versões para algumas tiras cômicas trazidas por eles.

Visando a uma prática transformada, procurei estimular a produção de novas versões para as tiras cômicas consideradas pela maioria dos estudantes como ofensivas. Assim, busquei orientá-los para que se dispusessem a ressignificar os textos a partir de um viés mais democrático.

3.4.3.5 Momento Final: avaliação formativa

Na última etapa, retornei aos aspectos desenvolvidos anteriormente, tendo como objetivo avaliar o percurso realizado ao longo da proposta. Para isso, optei por envolver os educandos em discussões orais e pedi que respondessem a um questionário final (Apêndice B), para que pudesse comparar com as observações feitas ao longo do processo formativo. Isso porque, a partir da concepção de letramento defendida nessa pesquisa, a avaliação deve constituir-se distribuída, colaborativa, situada e negociada (DUBOC, 2007, p. 109). Nessa perspectiva, eu e os estudantes compartilhamos as apreciações e deliberações, priorizando o conceito de verdades como provisórias, por entender que elas emergem do contexto no qual se inserem os sujeitos. Além disso, a questão da criação (*design*) também foi considerada nessa análise, haja vista que esse conceito abrange aspectos como a subjetividade, os interesses, as intenções, os comprometimentos e propósitos dos educandos diante da proposta pedagógica.

Dessa maneira, busquei privilegiar o processo formativo vivenciado e não o produto em si. Dessa maneira, a avaliação envolveu os aspectos relacionados à negociação dos sentidos das tiras cômicas, priorizando questões como: a quem elas se dirigem, a quem elas não se dirigem, por quem elas foram produzidas, que visão de mundo elas legitimam/deslegitimam; à reflexão crítica sobre os temas que envolvem as tiras cômicas levando em conta os estereótipos dos personagens; ao reconhecimento das vozes presentes e ausentes nas tiras cômicas; ao engajamento dos educandos com os colegas nas questões desenvolvidas na proposta.

4 CENAS DE SALA DE AULA

Nessa seção analiso a aplicação da proposta pedagógica apresentada. Apesar de estar consciente de que os resultados nos projetos de letramento são perceptíveis a longo prazo, procurei apresentar alguns aspectos que se mostraram relevantes durante o processo de realização das atividades.

4.1 Momento 01: compartilhando a proposta

Essa etapa teve início com o pedido aos educandos para que levassem tiras cômicas na aula seguinte, para que iniciássemos o projeto. Os estudantes questionaram o porquê dessa solicitação e expliquei que seria para que pudéssemos ler, compartilhar, identificar elementos do gênero, as suas finalidades, onde circulam. Eles ainda não se mostravam satisfeitos com essa resposta, e a pergunta de um deles elucidou a razão dos questionamentos, como nesse trecho de diálogo⁴¹ anotado por mim no diário de pesquisa.

Diálogo 1

[Estudante 1] – Não é para ficar fazendo exercício não, né?

[Professor] – Como assim?

[Estudante 1] – Ah, ficar respondendo um monte de exercício chato!

[Professor] – Ah, agora entendi o seu questionamento... Não vamos fazer um monte de exercício. Vamos fazer algumas atividades sim, mas de outro tipo... A minha ideia é conversar com vocês sobre as tiras, entendermos algumas coisas juntos, saber que conhecimentos vocês já tem sobre o gênero, quais tiras vocês leem. Mas tudo oralmente... Vocês acham que assim é melhor?

[Estudante 2] – Ah... Só quero ver professor!

[Estudante 3] – Tem sempre uma coisa de gramática nisso, e tem de ficar escrevendo, escrevendo...

⁴¹ Os nomes dos estudantes foram omitidos para preservação da identidade e, por isso, eles são identificados pela numeração. Cada estudante será representado pela mesma numeração em todos os diálogos. Os diálogos orais foram registrados através de gravações dos áudios e de anotações no diário de pesquisa. Como as gravações não ficaram tão boas devido aos ruídos, não fiz uma transcrição com extrema exatidão e nem de todas as conversas. Por isso, apresento ao longo das análises alguns trechos que considerei pertinentes para a análise.

[Professor] – Gente, nessa primeira etapa, a ideia é que seja mais conversa. Na verdade, espero que seja em todas... Mas em alguns momentos precisaremos pontuar algumas coisas de modo escrito. Conto com a participação de vocês para conseguirmos fazer da melhor maneira.

Após esse diálogo, os estudantes passaram a se questionar sobre qual levariam e se precisava ser impresso. Como já mantínhamos um grupo de conversa no *whatsapp*, combinamos que, quem quisesse, poderia enviar a sua tira pelo grupo ou levar impressa para sala de aula. A partir disso, os estudantes começaram a discutir que tira escolheriam. O estudante 4 disse ter mais de dois mil *memes* arquivados. Perguntei a razão de arquivá-los, e, ele declarou que era para poder rir de novo, compartilhar com os amigos e zombar de alguém. Outros estudantes afirmaram também guardar os *memes* mais interessantes e divertidos, enquanto me mostravam os que tinham em seus aparelhos celulares. Pude observar que entre os *memes* havia também muitas tiras cômicas. Essa não distinção não se mostrou problemática, haja vista que ao serem questionados sobre um e outro, os estudantes apontavam facilmente, quando se tratava de cada gênero.

Dessa primeira conversa, destaco o crescente interesse dos estudantes pela atividade. Estudantes que participavam pouco em outras aulas solicitavam a fala, e faziam comentários também sobre os *memes*, de como eram engraçados e que as tiras cômicas também eram muito divertidas. Depois de ouvi-los, encerrei a discussão, propondo que continuássemos na próxima aula com as tiras selecionadas por eles.

Pouco após o encerramento da aula nesse dia, os estudantes passaram a compartilhar no grupo de *whatsapp* da turma algumas tiras. Inicialmente, estudante 5 queria saber se a que ele escolheu servia. Após isso, outros estudantes passaram a compartilhar e a comentar as tiras também. Algumas dessas tiras eram bastante ofensivas ou de cunho sexual, porém, sem que eu tivesse feito quaisquer restrições, nenhuma dessas foi levada para a sala de aula pelos educandos. Alguns, no próprio grupo, já afirmaram que escolheram outras produções, mas que tinham também encontrado essas outras durante a pesquisa. Abaixo, apresento algumas transcrições da conversa no grupo de *whatsapp* que envolveu as tiras (Figura 22 e 23) relacionadas após o diálogo:

Diálogo 2

[Estudante 5] – Fêssor. Esta [figura 20] serve?

[Estudante 6] – Isso não faz sentido

[Estudante 5] – kkkkkkkkkk

[Estudante 6] – O flash pode atravessar as paredes

[Estudante 5] – Sim. As células dele não vibraram como deveriam na hora ali

[Estudante 6] – kkkkkkkkkk

[Estudante 7] – sou mais a minha

[Estudante 5] – Manda

[Estudante 7] – pra vcs pegarem?

[Estudante 6] – Pq. Eu já tenho a minha

[Estudante 5] – Rt

[Estudante 7] – vcs

[Estudante 2] – Eu não tenho ainda. Mas vou ver uma aqui

[Estudante 5] – Ok

[Estudante 2] – Nossa. Peguei uma aqui [Figura 21]. Morri. (rs). Eu sou maluco [Em referência ao personagem Isaías].

[Estudante 5] – kkkkkkkkkk

[Estudante 8] – kkkkkkkkkk

[Estudante 9] – EU NÃO ACREDITO QUE LI ISSO

[Professor] – Serve sim... A do Isaías também...

Figura 22 – Um dica do The Flash (Dr. Pepper)



Fonte: THOMAZELLI, Daniel. **Blog Dr. Pepper**. 2016. Disponível em: <<http://blog.drpepper.com.br/uma-dica-do-the-flash/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

Figura 23 – Isaías prestativo



Fonte: THOMAZELLI, Daniel. **Blog Dr. Pepper**. 2016. Disponível em: <<http://blog.drpepper.com.br/category/isaias-ao-pe-da-letra/page/9/>>. Acesso em: 10 nov. 2017

O compartilhamento de tiras cômicas no grupo durou um longo período com diversas tiras. Observa-se, dessa forma, que os educandos lidaram com *memes* e tiras cômicas de diversas temáticas fora da escola, e que, para seleção da tira, levaram em consideração pelo menos duas questões: não ter palavras obscenas ou grosseiras e não ser de cunho sexual. Isso demonstra que os estudantes avaliaram que assuntos eles poderiam tratar no ambiente escolar e fora dele. É importante destacar que esse primeiro momento serviu de grande estímulo para a sequência da atividade.

Na aula seguinte, pedi para que os educandos dispusessem as carteiras em semicírculos para que todos pudessem ver melhor uns aos outros ao realizarmos as atividades (Cf. Figuras 24 e 25). Depois da movimentação das carteiras, eles foram indagados sobre o pedido da aula anterior. Alguns rapidamente mostraram suas tiras impressas e outros mostravam os *smartphones*, para confirmar que haviam levado em arquivo no aparelho. Antes que eu pedisse aos educandos que compartilhassem as suas tiras, eles já liam uns com os outros, além de solicitarem a minha leitura. Foram aproximadamente vinte minutos de bastante entusiasmo e de interação estimulada pelas leituras.

Figura 24 – Fotografia: Momento 01



Figura 25 – Fotografia: Momento 01



A partir disso, perguntei se alguém queria discutir a tira que trouxe. O estudante 10 se dispôs a comentar a sua tira (Figura 26) que segue abaixo:

Figura 26 – Tira Monalisa de Pijamas (Raquel Gompy)



Fonte: GOMPY, Raquel. Blog Monalisa de Pijamas. 2010. Disponível em: <<http://www.monalisadepijamas.com.br/tiras/monalisa-de-pijamas-em-quadrinhos-tira-13>>. Acesso em: 10 nov. 2017

O estudante 10 afirmou que considerou engraçado o fato de “estar todo mundo querendo controlar todo mundo”. A estudante 11 afirmou que precisava daquele livro que ensina a adestrar os pais, provocando o riso e a aprovação dos colegas. Questionei por que a relação com os pais não era tão fácil, qual era o problema, desencadeando no diálogo abaixo:

Diálogo 3

[Professor] – Por que vocês acham que a relação com os pais nem sempre é fácil?

[Estudante 11] – Professor, eles só querem mandar. Eu tô no celular, e minha mãe pede para guardar, mas ela fica o tempo todo no celular. Por que ela pode?

[Estudante 9] – É assim mesmo. Eu tenho que arrumar a casa, fazer um monte de coisas, mas quando eu quero sair, ainda sou criança pra isso. Celular, nem fala, maior saco isso...

[Estudante 12] – Minha mãe reclama, mas não muito. Deixa de boa eu mexer.

[Estudante 13] – Lá em casa é uma implicância também, não posso pegar o celular que minha diz: ‘Larga esse celular, e arruma alguma coisa para fazer!’. Um saco!

[Estudante 1] – Minha mãe fica o dia todo fora trabalhando, não tenho esse problema.

[Professor] – A tira nos dá a possibilidade de pensar que as relações humanas de qualquer tipo, entre pai e mãe com filhos e filhas, entre o casal, demonstram relações de poder. Isso se reflete na sociedade também, na vida fora de casa. Como [estudante 10] disse, “há uma tentativa de controlar comportamentos, modo de ser, de agir...”. É importante que vocês façam essa leitura nos textos, nos discursos... Então, vocês acham que esse texto pode ter o interesse de criticar como nos relacionamos?

[Estudante 14] – Professor, esse texto pode ser um aviso para aqueles que não percebem que o mundo é assim.

Continuamos a discussão sobre a relação com os pais por mais alguns minutos. As queixas se referiam, principalmente, à dificuldade de serem ouvidos e às regras impostas sem explicação. Nesse diálogo, procurei discutir com eles o melhor modo de se posicionarem diante disso. Questionei-os como poderiam reagir de uma forma que pudessem ser ouvidos, ao que o estudante 14 respondeu: *“Professor, adolescente é maluco mesmo. O pai tem que explicar muita coisa não”*. A reação dos outros estudantes foi de contrariedade a essa fala. Como muitos falavam ao mesmo tempo, interrompi a discussão para que pudssemos nos reorganizar. A estudante 12 pediu para falar:

Diálogo 4

[Estudante 12] – Tem que tentar conversar sim, mas tem que ter responsabilidade também. Não adianta só ficar reclamando. Tem que tentar entender o pai e a mãe, mas tem que ter sua opinião.

[Estudante 9] – Professor, e o senhor com as suas filhas? Como vai ser?

[Professor] – Elas ainda estão muito novinhas, mas desde já tento entendê-las, tento ouvi-las, meu objetivo é ouvi-las e explicar direito, mas não tenho como garantir que serei assim sempre, mas quero que seja uma relação mais próxima disso. Cada um de vocês vive um contexto familiar próprio, e considero importante que pensem como podem buscar melhorias nessas relações de vocês, lendo mais, conversando mais, e colocando-se no lugar deles também.

Encerrando-se essa discussão, perguntei a eles o que achavam sobre ler tiras. A maioria deles respondeu que gostavam muito, e que tem acesso a elas através das redes sociais. A estudante 12 e o estudante 14 falaram que as tiras são de fácil compreensão, alguns colegas discordaram.

Diálogo 5

[Estudante 13] – Não é que seja difícil, mas tem algumas que eu não entendo nada. Umas que vêm no livro, então? Tudo sem sentido... Tudo sem graça...

[Estudante 14] – Ah, aí sim. Mas porque você precisa conhecer...

[Estudante 15] – É isso aí, [estudante 13]. Tem umas da Marvel que eu li esses dias tentei entender e não entendi nada.

[Professor] – Isso faz parte mesmo, gente. Para compreensão de qualquer texto, inclusive as tiras cômicas, é preciso conhecer, pelo menos um pouco, do contexto, ter conhecimentos anteriores, para que a gente possa fazer inferências, antecipar informações. O sentido não está dado, é construído. É importante saber qual é o gênero, que expectativas se têm ao ler...

A partir disso, direcionei a conversa para o conhecimento deles sobre as tiras. Combinamos que eles iriam respondendo e, com a concordância da maioria, eu colocaria no quadro o que eles reconheciam como forma, tema, contexto de produção, leitor em potencial, objetivos desse gênero.

Diálogo 6

[Professor] – Como vocês sabem que uma tira cômica é uma tira cômica?

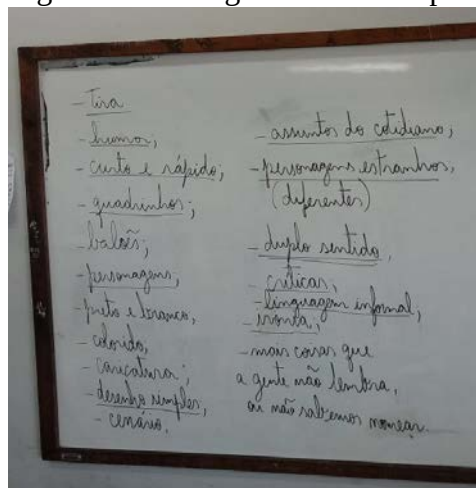
[Estudante 14] – É só olhar a forma, tem a imagem e é engraçada.

[Estudante 13] – São imagens que a gente ri.

[Estudante 12] – Ah, tem algumas que criticam também.

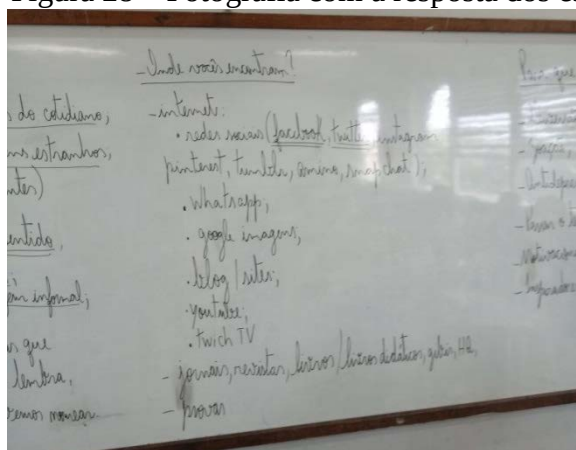
Concordando com essas opiniões, os estudantes afirmaram ainda que o humor é elemento fundamental das tiras cômicas, além de ser “curto e rápido”. Seguem abaixo as fotografias do quadro com o registro, em tópicos, das respostas deles (Figura 27).

Figura 27 – Fotografia com a resposta dos estudantes



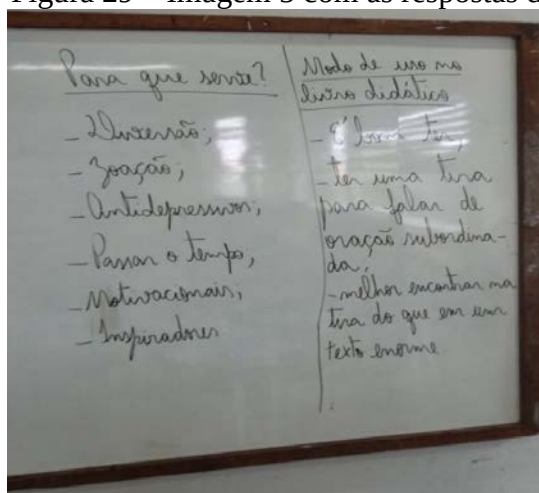
Nessa primeira parte, os educandos demonstraram ter conhecimento elaborado sobre a estrutura das tiras cômicas. Sem dificuldades, apontaram elementos importantes, comparando com os mangás, com as revistas em quadrinho e com os *memes*. Destaca-se ainda que os educandos disseram saber que havia mais elementos, mas que não sabiam nomear. As características sublinhadas foram reconhecidas por eles como as essenciais. A partir disso, expliquei para a turma, como as tiras trabalham bastante com as inferências e por isso utilizam diversos recursos, principalmente, para quebrar a expectativa inicial do leitor. Depois avaliamos os locais em que os educandos podiam encontrar as tiras e as respostas seguem abaixo (Figura 28).

Figura 28 – Fotografia com a resposta dos estudantes



Quando perguntei sobre onde são veiculadas as tiras, os educandos afirmaram que só utilizam os meios virtuais para ler esse texto, mas reconheciam outros meios em que eram publicados. Mesmo sabendo que as tiras também circulam em jornais, eles não as leem nesse suporte, pois, segundo seus relatos, dificilmente, os seus responsáveis compram jornais e, mesmo quando eles têm acesso a algum não procuram pelas tiras. Depois disso, consultei-os sobre as razões para lerem uma tira cômica e as respostas seguem abaixo (Figura 27).

Figura 29 – Imagem 5 com as respostas dos estudantes



Os estudantes apontaram a possibilidade de se divertirem como principal razão para a leitura das tiras. Além disso, os estudantes consideraram que as tiras são fáceis de serem compartilhadas e lidas de verdade pelos amigos nas redes sociais, já que, para eles, ninguém lê os textos muito extensos. Diante disso, perguntei se gostavam das tiras no livro didático. Boa parte da turma disse que as lê espontaneamente assim que recebe os livros. Alguns disseram que não entendiam tão bem algumas, e, que, apesar de muitas serem boas, fariam escolhas diferentes. Nesse momento, uma fala se destacou:

Diálogo 7

[Estudante 1] – Professor, de boa, hein? Mas o livro às vezes mata o texto. Olha aqui o livro, olha essa... [Folheando livro, ele abriu na página 84]. Olha aqui, tá perguntando qual é a oração... Essa parada de subordinada faz perder a graça.

[Professor] – Entendo o seu questionamento e é importante. Realmente, essa é a dificuldade não só do livro, mas também do professor. Quando você lê a tira em outro ambiente, você tem os seus objetivos, mas na escola esses objetivos se alteram. Nunca vai ser igual. Mas você não acha melhor falar de oração subordinada assim?[Nesse momento, houve alguns risos na turma]. Ué, por que vocês riram?

[Estudante 16] – Pô, professor, melhor seria não falar disso... Ninguém entende esse negócio de subordinada.

[Estudante 1] – Professor, eu até entendo um pouco, mas é chato, ler tiras para isso... Mas, na moral, é melhor lendo tiras.

[Professor] – Acredito que podemos nos aproximar dos usos que fazemos fora da escola. Mas acho importante aproveitar esses textos que vocês gostam para que vocês desenvolvam as habilidades de leitura de vocês. Como falei, não vai ser igual, o objetivo aqui na escola é outro, mas, ao rir, podemos criticar, reconhecer as vozes representadas, refletir sobre os implícitos construídos e construir sentidos, concordando ou discordando. Se os exercícios gramaticais, e no livro didático puderem ser a partir também das tiras e de forma contextualizada para vocês entenderem, acho que é muito melhor.

[Estudante 17] – Professor, hoje tá legal, a gente está falando bastante. Mas no final, a gente vai ficar respondendo um monte de pergunta chata igual a do livro?

[Professor] – Estou preparando as atividades e fazendo essas sondagens para que as atividades sejam mais significativas para vocês. Como vocês acham que seria interessante?

[Estudante 12] – Eu gosto de debater. É bem legal e a gente escreve menos.

[Estudante 11] – Gosto de debater não. Só dá briga. Cada um tem sua opinião e pronto.

[Estudante 14] – Eu adoro irritar os outros nos debates.

[Professor] – A gente pode fazer atividades de discussão em grupos menores. Podemos reconstruir tiras... Mas lembrando, estamos na escola, o nosso objetivo é a aprendizagem. Então as nossas leituras podem ser para rir, mas vamos ampliar? Vamos criticar também? Vamos desafiar os sentidos e valores usuais? Por exemplo: por que o pobre é visto de um certo jeito? Por que a mulher é vista de um certo jeito? Será que os representa mesmo ou não? A participação de vocês é essencial, as leituras que vocês trazem são

importantes. Vamos entender como funciona o discurso e que vozes representam? Elas representam vocês? Vocês discordam e por quê? Os textos seguem que interesses? Podemos rir com as tiras, mas podemos ampliar a nossa visão de mundo também. O que acham?

A turma ficou em silêncio ao ouvir essas palavras, perguntei se concordavam ou não. O estudante 18, que não havia participado até esse momento, falou o seguinte: “*Aí faz sentido, professor*”. Os outros estudantes, logo após, disseram concordar. Pedi para que lessem, então, comigo, a tira que eu havia selecionado para esse momento inicial (Figura 21).

Os estudantes identificaram facilmente o cenário, mesmo com os elementos sendo mínimos. Questionados sob a perspectiva em que a história é desenvolvida, entenderam que era a do estudante. Alguns se sentiram representados outros não, mas todos disseram que era comum ficarem ansiosos com as notas, exceto a estudante 16.

Diálogo 8

[Professor] – Que frase definiria para vocês essa tira?

[Estudante 1] – A esperança é a última que morre...

[Estudante 19] – Aflição do aluno...

[Estudante 12] – Escola: ansiedade...

[Estudante 14] – Rotina, cotidiano de uma escola...

[Estudante 20] – Todo dia de aula...

[Professor] – Ao olhar para imagem, como está o personagem?

[Estudante 2] – Igual a mim, muito nervoso antes de receber a prova.

[Professor] – Alguém mais se identificou com o personagem?

[Estudante 12] – Eu? Nunca! Mas têm alguns aí na sala...

[Estudante 5] – Ah, o Simbinha, igual a Simbinha...

[Professor] – Por quê? Acho que é só implicância de vocês.

[Estudante 5] – Mas ele só tira zero mesmo... Mas têm outros também...

[Professor] – A ideia inicial é que vocês pensem em vocês mesmos. O Mutum representa os estudantes. Então vocês acham que é comum tirar zero?

[Estudante 4] – Professor, me lembrou a minha primeira nota vermelha e foi com você. Vim de Manaus e aqui era tudo muito diferente de lá. Fiquei com um em português. Chorei e tudo, fiquei com muita raiva. Nunca mais esqueci. Mas no segundo bimestre tirei nota melhor. Mas você já está perdoado, professor.

[Professor] – Que isso, [Estudante 4]! Foi bem tenso para você, hein? E, realmente, era uma questão de reconhecer o contexto, as diferenças e num momento que era tudo novo para você. E, então, uma prova apenas representa mesmo se a pessoa tem conhecimento ou não?

[Estudante 14] – Eu acho que não. É ruim, mas é assim que funciona. Manda quem pode, e a gente se ferra.

[Estudante 15] – É igual a remédio. É ruim, mas tem que se acostumar. No ENEM também não é assim?

[Estudante 14] – O mundo é competitivo e a nota mostra quem é melhor. O aluno tem que estudar mais.

[Professor] – Acredito que vocês são mais do que um número de um a dez. É muito difícil avaliar, mas uma prova não diz tudo sobre alguém, nem mesmo um número. Mas vocês disseram bem, quando vocês chegaram à escola já era assim. É como um remédio ruim, não é, [Estudante 21]? Mas será que não poderia ser diferente? Aqui na escola já é diferente. Não é só a nota da prova, tem o trabalho em grupo, o trabalho individual...

[Estudante 22] – Mas tem professor que só dá prova...

[Professor] – Não sei se vocês estão certos ou errados em relação aos professores. Estou ouvindo vocês. Mas vocês podem conversar, propor mudanças... Não facilidades, mas mudanças...

[Estudante 16] – Nem todo mundo conversa como o senhor... Prefiro ficar na minha, nada vai mudar mesmo e não estou nem aí para nota ruim mesmo... Detesto a escola...

[Estudante 5] – Gente, ela acordou... Segura ela!

[Professor] – É difícil acreditar em mudanças, mas as coisas não são naturalmente assim. Elas foram construídas assim. Vocês podem tentar mudar... Lutar por isso...

[Estudante 5] – É difícil, professor. Ninguém se une.

[Professor] – Mas é possível... Bom, a expressão da professora parece demonstrar que tipo de sentimento em relação a Mutum?

[Estudante 22] – Quer matar ele...

[Estudante 23] – Os professores olham assim para mim...

[Estudante 11] – Eu também acho difícil essa mudança. A gente sempre se ferra, quando quer falar algo. Mas, se a gente ficar quieto, também não resolve.

[Professor] – Então, [Estudante 11], você acha que é importante discutir as ideias? Tentar resolver os problemas?

[Estudante 11] – Sim, com certeza, mas tem que valer a pena.

[Professor] – Mudanças são sempre difíceis. Mas vocês podem tentar, buscar se reconhecerem, saber onde falham e por quê. E, assim, propor a conversa, se comprometerem com as possíveis melhoras de vocês.

A temática da nota de prova no contexto escolar proporcionou a participação de muito mais estudantes nessa atividade. Ao partirem de seu conhecimento para realizarem as suas interpretações, puderam refletir sobre a escola e sua sala de aula. Os estudantes se sentiram motivados a discutir, a participar. Até mesmo a estudante 11, que se posicionava contra qualquer debate, participou ativamente. Mas ainda havia alguns educandos que não participavam, nem quando eram solicitados. Nessa primeira etapa, tratei ainda de diversos aspectos relacionados ao gênero, porém me propus a estimular a participação deles também, nas atividades seguintes, em grupos menores.

4.2 Momento 02: aspectos comunicativos

Nessa etapa, o aspecto comunicativo das tiras foi priorizado aliando-o à percepção das ideologias envolvidas na construção dos personagens e das histórias. A aula foi iniciada com uma breve discussão sobre “fazer rir” e “fazer refletir”.

Diálogo 9

[Professor] – Na última aula, dissemos aqui que as tiras cômicas fazem rir e é por isso que lemos. Mas podemos encontrar nelas críticas também?

[Estudante 12] – Com certeza, professor.

[Professor] – E vocês acham que têm um limite para fazer rir? Pode fazer qualquer coisa ou não?

[Estudante 14] – Com certeza, professor a zoeira não tem fim. Pode falar de tudo, tem que parar esse mimimi de que não pode falar das coisas. É só para fazer rir... As pessoas têm de aguentar...

[Estudante 12] – Eu discordo. Tem que saber respeitar os outros. Tem como fazer humor inteligente.

[Estudante 17] – Só é mimimi quando não é contra você. Ninguém gosta de ser zoadado.

[Estudante 2] – Concordo com [Estudante 14]. Quem não aguenta que se mude, não leia, essas coisas são pra gastar mesmo... Eu aguento zoação, pode falar de mim à vontade...

[Professor] – Acredito que exista um limite. Não um falso moralismo. E eu queria pensar com vocês... Será que a gente aguenta zoação mesmo ou se acostumou a ser tratado com desrespeito em algumas situações? Será que a gente precisa parecer que não liga só para

se ajustar ao grupo? Qual é o limite disso? Se um amigo vive fazendo piada com a minha cor, com a minha orientação sexual, ou minha condição financeira eu devo aceitar?

[Estudante 11] – O pessoal fala que aceita, mas no fundo não aceita nada.

[Estudante 24] - As pessoas ficam me zoando do jeito que eu falo... Ficam falando do meu dente quebrado... Isso me deixa triste, mas eles não param... Eu finjo que não ligo, mas machuca, professor. E é desde que eu entrei nessa turma. É uma implicância que eu não consigo entender. Eu queria que eles me esquecessem.

[Estudante 5] – Você não é nenhuma santinha também.

[Estudante 25] – Eu entrei na turma esse ano e vejo isso. Vocês são muito chatos com ela. Ela tem defeitos e vocês também. E ela não fica implicando com vocês. Vocês passam dos limites.

[Estudante 12] – É, sempre foi assim. Com ela e com [Estudante 19], só porque ela é lerda. Ficam fazendo bullying com elas, porque elas não respondem, são bobas, quero ver fazer comigo... Pô, é muito chato, qualquer coisa que elas comentam no grupo, vocês enchem o saco... Se elas escrevem errado no grupo, senhor!!! Que saco, ninguém aqui escreve errado, né?

[Professor] – Vamos com calma, gente, o objetivo não é brigarmos. Mas vocês tocaram em problemas sérios, mesmo que para alguns não sejam. Mas acho importante tentar entender o outro. O ponto de vista do outro. Ler também pode nos ajudar nisso, a nos importarmos mais com o outro, com as diferenças deles, com as nossas diferenças. Assim, se alguém não se sente bem, com certo tipo de situação, por que insistimos em provocar isso?

[Estudante 14] – Porque é legal, professor. A Lourdes, por exemplo, eu zoo ela e ela não liga.

[Professor] – Eu discordo. Acho legal quando rir não causa sofrimento no outro, ou quando nos chama a atenção para algo que está errado. Fazer rir não pode ser causar sofrimento. Acredito que vocês podem pensar, refletir sobre os limites disso.

[Estudante 3] – Eu ligo sim. Só não falo nada para esquecerem. Mas eu não gosto também.

[Professor] – Então, algumas formas de fazer rir podem silenciar. Outras podem dar voz... Vocês vão ter que escolher ao longo da vida, discordar ou concordar com discursos com formas que parecem normais e até mesmo naturais, mas que foram construídas por um certo grupo, com certos interesses...

[Estudante 3] – Eu jogo tudo no fanfic, professor. Escrever me ajuda a soltar a raiva.

[Professor] – É uma possibilidade, Lourdes, além da possibilidade de ajudar outros a lidar com isso e entender também o que sente. Sofrer bullying não pode ser considerado normal. Acho que vocês falaram coisas muito relevantes para continuarmos com a atividade de hoje. Vamos nos dividir em grupo? De quatro ou cinco alunos, ok? Eu selecionei algumas das tiras que vocês trouxeram na aula passada. Para cada uma dessas, eu procurei mais uma de temática semelhante e minha ideia é que vocês discutam em grupo e opinem sobre elas. Vou dar um tempo para lerem e discutirem, e depois eu vou sentar um tempinho em cada grupo para conversar com vocês. Lembrem-se que para a leitura é muito importante associar a parte verbal com a imagem. Lembrem também das suas expectativas ao ler, e as que são propostas pela tira para poder fazer as inferências.

Rapidamente os estudantes se organizaram e fizemos a distribuição das duas tiras por grupo. Depois de alguns minutos de conversa entre eles, a proposta era a discussão do grupo com o professor sobre as concepções em torno do texto, as vozes representadas ou silenciadas, o objetivo comunicativo, a ideologia presente, conforme os relatos a seguir.

4.2.1 Suicídio: diferentes abordagens

O grupo, composto pelos estudantes 26, estudante 13, estudante 6, estudante 15, estudante 8, estudante 22 e estudante 4 me chamou para conciliar um impasse na discussão deles. Eles haviam recebido as seguintes tiras (Figuras 30 e 31):

Figura 30 – Tira “Continue vivo” (Raquel Segal)



Fonte: SEGAL, Raquel. *Fanpage Aquele eita*. Disponível

em: <<https://www.facebook.com/AqueleEita/photos>>. Acesso em: 10 nov. 2017. É importante destacar que a tira faz parte da campanha “Setembro Amarelo”, que tem como objetivo a prevenção contra o suicídio. (Cf.: cvv.org.br)

Figura 31 – Tira “Rafael, o pensador 2”



Fonte: MARÇAL, Rafael. **Blog Vacilândia**. 2012. Disponível em: < <http://vacilandia.com/tag/suicida/> >. Acesso em: 10 nov. 2017

O grupo havia identificado que o suicídio é tratado nas duas tiras, mas com abordagens diferentes. Sobre a tira “Continue vivo” (Figura 30), o grupo afirmou que havia a defesa pela liberdade de viver. Já a segunda (Figura 31), o grupo considerou que se tratava de uma reclamação em relação à impossibilidade do personagem de fazer piadas sem que algum grupo social se queixasse. Disseram ainda que a tira (figura 30) não tinha humor, mas era importante para esclarecer sobre a questão do suicídio, e a tira (figura 31) foi considerada muito engraçada, fazendo com que gostassem mais dessa. A razão de chamarem o professor foi por conta da dificuldade, segundo eles, do estudante 26 em compreender a tira “Continue Vivo”. O diálogo que se desenvolveu foi o seguinte:

Diálogo 10

[Estudante 26] - Entendi nada, professor, muito difícil. O que ele quer dizer aqui? Por que alguém deixaria de fazer essas coisas?

[Professor] – Bom. Você de repente não conseguiu associar as informações ao seu conhecimento prévio e fazer inferências. Veja a imagem, está em que cor? Está fazendo referência a quê? Essa tira foi publicada no mês do setembro amarelo... Sabe o que isso significa? Os desenhos em cada quadro se referem a quê? A que atividades?

[Estudante 26] - Professor, sei lá! Ele fez isso para alguém não se matar?

[Professor] - O que a tira, então orienta? (Antes de fazer a pergunta, falei do setembro amarelo, sobre a campanha de prevenção e esclarecimento sobre o tema.)

[Estudante 26] - Então essa tira é para quem quer se matar? Então é só dizer isso para a pessoa que ela não se mata?

[Professor] - O que você acha?

[Estudante 26] - Acho que não!

[Professor] - Então essa tira só pode ser lida por quem quer se matar?

[Estudante 26] - Não, eu não quero me matar e estou lendo.

[Professor] - Então, quando você lê, o que sente?

[Estudante 26] - Dizer isso para a pessoa. Essas coisas tão simples? Dá certo?

[Professor] - Acho que só isso não. Acho que não é só isso. Mas percebe como a pessoa deixa de dar valor para as coisas mais simples? Será que isso é fácil? Como essa pessoa deve estar se sentindo? Tenta se colocar no lugar dessa pessoa...

[Estudante 13] – (gritando) - Nossa, professor! Que triste! Como essa pessoa está sofrendo! Que dor! Que tristeza! Poxa, [Estudante 26], é muito triste!

[Professor] - Sim, deve ser terrível!

[Estudante 26] - Sim, ela não está assim à toa, a gente tem que ajudar quem se sente assim.

[Professor] - A segunda tira ajuda alguém que está passando por isso? O posicionamento da tira dá voz a pessoas com esse problema, defendendo a ajuda?

[Estudante 13] - Não, professor! É pesado! Que horrível! Ele não está nem aí.

[Estudante 26] - Professor, eu tinha rido. Agora estou achando bem egoísta, que horrível. Mas tem muita coisa assim que eu leio e rio.

[Professor] - Vale tudo para fazer rir?

[Estudante 26] - Sei lá, professor, é muito difícil. Mas acho que não... Muitos textos que leio são assim...

[Professor] – Sim... Nas redes sociais, no meio virtual em geral têm vários textos assim. E quando não procuramos, enviam para gente. Muitos textos contendo inverdades. Precisamos ler e buscar os interesses por trás do que está dito. Como o texto nos posiciona? Nessa tira (2), como você, leitor, é posicionado?

[Estudante 26] – Ele quer que eu concorde. Que diga que tá tudo chato. Ele é egoísta. Só pensa nele e quer que pense igual.

[Estudante 26] – Professor, eu não tinha entendido assim. Achei graça e pronto.

[Professor] – O humor, muitas vezes, faz isso. A tira utiliza o recurso de quebra de expectativa para provocar esse sentido. Ela acaba por legitimar uma voz, mas não a voz da pessoa que passa por esse problema. Ela reduz a questão sobre o negro, sobre a mulher a uma questão de gente chata, que implica com tudo. Mas você acha que existe preconceito contra o negro ainda ou não?

[Estudante 4] – Tem ainda.

[Professor] – E contra a mulher?

[Estudante 4] – Mais ou menos... Já foi pior.

[Professor] – Então, ela não dá voz a esses grupos, nem a pessoas com pensamentos de se matar. Ele fala de uma outra posição. Posição dominante, que não respeita o outro. Isso não é neutro, representa uma ideologia, uma posição política conservadora, que não respeita as diferenças. Sua cor é motivo de piada? Ser mulher é motivo de piada? Ter pensamentos suicidas é motivo de piada?

[Estudante 4] – Não deveria...

[Estudante 8] – Eu não gosto disso não. Essa parada de ser preconceituoso é a maior “babaquice”.

[Estudante 22] – Tem um monte de exagero dos dois lados. Eu só quero rir mesmo.

[Estudante 8] – Tem como fazer rir sem ser preconceituoso, é só procurar melhor. Essas piadas são é sem graça.

[Professor] – É importante refletir sobre isso. Sobre o que está lendo. Se o representa ou não. Se é ofensivo ou não. Se vale a pena compartilhar ou não. É importante que vocês questionem os sentidos. O que você acha, [Estudante 6]?

[Estudante 6] – Não sei, professor. Nem tinha entendido direito.

[Professor] – Mas o que você acha do que a gente conversou então?

[Estudante 6] – Acho que a gente tem de pensar direito.

[Estudante 8] – Por isso que tem as “tretas”, professor. No facebook todo mundo fica brigando por essas coisas.

[Professor] – Depois a gente volta nisso, de discussão no facebook e tal, mas acho importante que vocês entendam que não quero ser um falso moralista, cheio de regras. Mas vocês constroem sentidos ao ler, e podendo concordar ou discordar, entender que vozes os textos trazem, ou silenciam. Nessa tira, a voz de alguém com problemas psicológicos foi silenciada. Reclamar, se posicionar contra não é vitimismo, mas é ter voz, é não aceitar tratamentos desiguais.

Inicialmente, os estudantes estavam preocupados em responder a proposta, mas, com o debate gerado, suas expectativas mudaram e o diálogo se ampliou para uma reflexão sobre como ajudar pessoas que passam por situações parecidas. Discutiram, também, sobre como poderiam ajudar amigos que passam por outros tipos de problemas psicológicos e também voltaram a discutir sobre *bullying*. Importante destacar que nesse grupo a interação foi produtiva, os estudantes se posicionaram, ouviram uns aos outros, buscaram construir os sentidos juntos.

O grupo formado pelos estudante 1, estudante 7, estudante 27, estudante 28, estudante 29, estudante 30, estudante 31 e estudante 32 também recebeu as mesmas tiras (Figuras 28 e

29) do grupo anterior. Todos disseram não ter dificuldades na leitura e consideraram a tira “Rafael, o pensador 2” mais interessante. Além disso, a maioria também não a julgou ofensiva. Conversamos também sobre a tira “Continue Vivo”, mas os estudantes não se mostraram muito estimulados a discutir sobre a questão. Apenas os estudante 1 e estudante 29 comentaram, dizendo que essa tira tem como objetivo levantar o moral de pessoas que pensam em se suicidar, para que mudem de ideia. No trecho abaixo é possível identificar os posicionamentos dos estudantes.

Diálogo 11

[Professor] – Vocês acham que nessa tira 2(figura 29), o personagem se coloca no lugar, realmente, de alguém que tem esse pensamento de se suicidar?

[Estudante 29] – Não, professor, ele está só zoando...

[Professor] – Vocês acham que esse tipo de zoação está certa, que não tem problema algum?

[Estudante 2] – As pessoas são muito idiotas, não deveriam se importar com essas brincadeiras. É só piada, é pra rir, só isso...

[Estudante 28] – Eu vejo problema sim... Não é legal... Se você tivesse com vontade fazer isso? Ia gostar de ler isso? Qual das duas ia ler?

[Estudante 30] – Tem que zoar tudo mesmo... Neguinho não aguenta, não brinca...

[Estudante 2] – As duas... Pô, a pessoa tem que aguentar zoação. Eu sou gordo e não ligo que me chamem de gordo. Qual é o problema? Eu vou lá e zoo também... Gasta comigo? Vou lá e gasto também...

[Professor] – Mas será que você aguenta mesmo? Não te incomoda nada? Não quero ser moralista não... A gente sabe quando é brincadeira e quando estão passando dos limites. Mas qualquer um pode chegar e dizer isso pra você?

[Estudante 2] – Ah, só os amigos... Aí eu aguento... Não ligo.

[Estudante 1] – Não liga? Então eu posso falar daquela menina...

[Estudante 2] – Cala boca, cara...

[Professor] – Então, você aguenta mesmo? Ou se acostumou com essa situação? Se ajustou a ela? Para se defender mesmo...

[Estudante 2] – Pode ser um pouco disso também... Mas as pessoas ficam de muito mimimi... Tenho saco não...

[Estudante 1] – Não sei como, mas acho que não tinham que ficar diferenciando as pessoas... Somos iguais...

[Professor] – [Estudante 31], o que você acha? Está tão quieta... Você não é assim...

[Estudante 31] – Quero falar nada não. Essas discussões são chatas, não resolvem nada...

[Professor] – E você, Alice?

[Estudante 27] – Nada não, professor...

[Estudante 32] – A gente é muito novo, isso que atrapalha a gente discutir essas coisas...

[Professor] – Não vou ficar forçando a discussão. Não é esse o objetivo. Talvez o tema não esteja estimulante para vocês... Mas, de qualquer forma, o debate é importante para conhecermos melhor os outros, aprendermos outras formas de enxergar o mundo... Também é legal que vocês se coloquem no lugar dos outros sim... Ter a sensibilidade de até onde pode ir com uma brincadeira, com uma piada, não é por moralismo, mas pra gente conviver melhor. Alguém falou que somos iguais... Sim, mas deixa eu dizer... Somos diferentes, mas temos que lutar por direitos e deveres iguais, e por uma convivência melhor no mundo, conviver com as diferenças mesmo... O que parece bobeira para um grupo, como zombar da cor da pele de alguém, na verdade, traz de volta temas históricos como a escravidão, a visão em relação ao negro como inferior... A gente acaba desconsiderando a desigualdade e a injustiça que são reais...

[Estudante 29] – Essa parada aí mesmo, professor...

[Estudante 2] – Eu entendo isso aí... Mas é só piada... É só zoação... Antes ninguém reclamava, agora reclamam de tudo... Igual essa parada de gay, ninguém pode falar mais nada... Tá errado, na bíblia, tá errado... O mundo tá chato... Eles tem que aceitar a opinião dos outros também... Só querem que aceite a deles... Quer ser viado, seja, mas não pode mudar minha mente para achar que tá certo...

[Estudante 27] – O antigão...

[Professor] – Eu tenho uma visão diferente... Acho que as pessoas se calavam... Sofriam sem falar... Tinham medo, porque parecia que o mundo era assim mesmo, que era natural ser assim. Mas as pessoas começaram a ver que não precisa ser assim, que não precisa ficar calado, que precisa ser respeitado. Os homossexuais, como você disse, eles foram silenciados por muito tempo... Sempre falaram no lugar deles, sempre falaram que eles estão errados, quando os ouviram? Quando tentaram entendê-los? Numa democracia, eles têm o direito de falar, dizer o que pensam e viver como quiserem... É direito... Imagina se a maioria se torna atea e decide que é proibido ser cristão, o que você acharia?

[Estudante 2] – Aí não, professor... É a religião... Cada um tem a sua...

[Professor] – Orientação sexual também, ué...

[Estudante 2] – Mas tá errado... Deus fez homem e mulher... Gay nem pode fazer filho...

[Professor] – Tá errado para quem? Se o homossexual não acha errado? Ele tem que ser obrigado a pensar diferente?

[Estudante 2] – Não, mas ele tem que entender qual é o certo... Ele tem que aceitar ouvir...

[Professor] – Certo para quem? Pra você? Para religião? Pra ele? E você acha que dizem o que para ele? Como é tratado um homossexual na escola?

[Estudante 2] – Ah, todo mundo gasta logo... Se ele não for um cara maneiro, todo mundo zoa... Ninguém faz as coisas com ele... Ficam com medo de ser chamado de gay...

[Professor] – Então, com isso que parece brincadeira, estão dizendo para ele o que pensam, como entendem... Dizendo que não respeitam, que acham errado... Você acha que essa pessoa não percebe? Não sofre com isso? Não se sente sozinho, isolado? Você acha que alguém prefere ser zoadado?

[Estudante 2] – Aí, não professor... Mas ele que escolheu ser assim...

[Professor] – Independente de escolher ou nascer assim, você entende que essa pessoa sofre? Que ela não recebe o mesmo tratamento que você? Que ela deve sentir medo na escola, onde ela deveria aprender, fazer amigos?

[Estudante 2] – Sim... Mas acho um exagero... Eles querem ter mais direitos que nós...

[Professor] – Você tem certeza disso? Leu numa fonte confiável que é isso que eles querem?

[Estudante 2] – Vejo mais no facebook. Tem lá, eles querem ser melhor do que nós...

[Professor] – Você, mas não só você, todos nós precisamos ampliar nossas fontes... Saber quem está dizendo algo, defendendo algo... Quais são os interesses dele ou dela? Ler quem escreve contra, quem escreve a favor, mas alguém que é confiável, e aí ampliar o nosso pensamento sobre o assunto... Tem muita informação falsa, ou manipulada no mundo virtual. A gente tem que aprender a lidar com isso...

Como se pode observar, a discussão com esse grupo não foi tão fácil. O assunto não estimulou a participação da maioria dos estudantes. O estudante 2 foi o que mais fez uso da fala, provavelmente por ser um dos estudantes que mais sentia liberdade e confiança no diálogo com o professor. As posições mais conservadoras dele eram aprovadas por outros do grupo, mas, apesar disso, conseguimos manter o diálogo. Discorremos sobre a homossexualidade, tema não previsto, o que possibilitou enriquecer a discussão e conhecer

melhor os educandos. Não há garantias de mudanças, mas é importante destacar que houve interação, abordagem de assuntos delicados, com reflexões mais elaboradas eles.

4.2.2 Preconceitos: diferentes abordagens

O grupo composto pelos estudante 9, estudante 10, estudante 33 e estudante 34 discutiu sobre as diversas formas de preconceito a partir das seguintes tiras (Figuras 32 e 33):

Figura 32 - Tira “Papel higiênico preto” (Dr. Pepper)



Fonte: THOMAZELLI, Daniel. **Blog Dr. Pepper**. 2017. Disponível em:

<http://blog.drpepper.com.br/papel-higienico-preto/#comments>. Acesso em: 10 nov. 2017

Papel higiênico preto: feito para passar na cabeça de quem acha isso racismo =D⁴²

Figura 33 - Tira “Nada Contra” (Pedro Leite)



Fonte: LEITE, Pedro. *Blog Quadrinhos Ácidos*. Porto Alegre/RS, 2014. Disponível em:<

<http://www.quadrinhosacidos.com.br/2014/05/nada-contr.html>>. Acesso em: 10 nov. 2017

⁴² Legenda adicionada pelo quadrinista no blog.

Após a leitura e discussão dos textos, os integrantes do grupo afirmaram não ter entendido a tira (Figura 32), considerando-a sem sentido. Expliquei que essa era uma tira que tornava ainda mais evidente a questão do conhecimento prévio para fazer as devidas inferências. Expliquei-os que a frase que seguia a tira é de autoria do quadrinista e se relacionava à divulgação de uma produção de papel higiênico preto, que causou grande polêmica na mídia naquela semana, levando o quadrinista à produção e à publicação da tira no dia 25 de outubro de 2017. Na conversa com o grupo ressaltai essa abordagem do quadrinista e distribuí um material (Anexo B) que adaptei, contendo as reportagens *on-line* do jornal Extra e do Jornal *Estadão*, juntamente com imagens da propaganda. Ressaltei as construções de sentido ao se utilizar a expressão do movimento negro da década 1960 “Black is beautiful” na propaganda, fazendo com que a empresa recebesse críticas por utilizar indiscriminadamente a expressão, desconsiderando o seu valor histórico. A partir disso, desenvolvemos algumas questões. Segue um trecho da discussão abaixo.

Diálogo 12

[Professor] – Então, gente, agora que vocês sabem o contexto, o que acharam?

[Estudante 9] – Esse cara é ridículo...

[Estudante 10] – Eu tinha achado engraçado, mas agora não... Tipo tinha entendido: por que não tem papel preto? Mas não tinha como eu saber, né, professor?

[Professor] – É, o blog onde foi publicada não explica a polêmica. Quem leu na semana passada ou tomou conhecimento dessa polêmica possivelmente entendeu logo a referência. Mas a tira em si foi descontextualizada. Não faz referência ao uso da frase, por exemplo.

[Estudante 10] – Aí ele foi maldoso, professor.

[Estudante 33] – O quê? Foi muito maldoso...

[Estudante 9] – Minha nossa... Além de usar palavrão, né...

[Professor] – Para mim, o palavrão tem os seus contextos de uso, pior é a ideia preconceituosa que a tira reforça. Então, vocês acham que ela está dando voz a quem?

[Estudante 10] – Os negros que não é, né, professor?

[Estudante 34] – Claro que não...

[Professor] – Então vocês acham que vale tudo para fazer rir?

[Estudante 33] – Não, professor. Mas esse pessoal quer curtida. Quer aparecer...

[Professor] – Vamos comparar com essa outra tira (4)? O que vocês acham desse “Nada contra”... Tipo: Nada contra, mas...

[Estudante 10] – Professor, colocou o mas ferrou... Sempre vem algo ruim... (houve alguns risos)...

[Professor] – Então, esse conectivo pode ser usado para isso, opor discursos... É uma ferramenta argumentativa... E, vocês acham que a tira se posiciona contra os preconceitos ou não?

[Estudante 9] – Sei lá, professor... Parece que ela é a favor, que tem exagero nesse negócio de preconceito, mas parece que ela é contra... Fiquei confusa. (Os outros concordaram com ela).

[Professor] – Vamos ver os personagens? Quem diz “nada contra”, representa quem? E quem ouve? Quem representa?

[Estudante 10] – Isso confunde a gente...

[Professor] – Vamos de outro jeito... A tira parece fazer uma crítica a quem diz isso “nada contra, mas...”, ou um elogio... Como a pessoa que ouve reage em cada quadrinho?

[Estudante 34] – Parece que ta criticando...

[Professor] – Como as pessoas reagem?

[Estudante 33] – Reage mal.

[Professor] – Então a tira parece estar em qual posição?

[Estudante 10] – Ah, sim, professor... Agora sim... Agora eu entendi... Ele tá falando mal dessa galera preconceituosa... Conheço um monte de gente assim... Aqui na sala tem também...

[Estudante 33] – Você também é... Tá falando o quê?

[Professor] – Gente, nascemos imersos nesses discursos... Por isso é importante vocês refletirem bem sobre o que acreditam... Aprofundar o conhecimento de vocês sobre isso também... Por isso história é importante... Por isso ler é importante, mas não por ler... Mas para conhecer melhor, para não ser enganado, para não engolir discursos preconceituosos como se fossem coisas naturais e desconsiderar as lutas dos movimentos sociais. As tiras, todos os textos, nenhum deles é inocente... Todos têm uma carga ideológica, têm opiniões e valores ali. Assim como esses que vocês estão lendo... Como você se posiciona diante deles? O recurso usado pelo Pedro Leite, foi a ironia para tratar do preconceito, por isso não pareceu tão fácil... Mas de modo irônico, parece que ser preconceituoso fica mais ridículo, o que vocês acham?

[Estudante 10] – Tipo, professor... Com a ironia ele bate e a pessoa nem percebe... A gente vai rindo e diz “que pessoa babaca...”.

[Estudante 33] – Eu fui pensando que conheço pessoas assim, já passei por coisas parecidas e fiquei ouvindo para não brigar... E, cara, as pessoas dizem uma coisa e fazem outra... Direto, toda hora...

[Professor] – Contraditório, não? Não acham que essa contradição que está exposta?

[Estudante 10] – O que é isso, professor?

[Professor] – Quando algo está confuso, não bate... Como a pessoa dizer uma coisa e fazer outra como a [Estudante 33] disse, isso é contraditório, incoerente... Entendeu? Então... Isso não significa que esse texto não é ideológico, que é neutro. Não. Ele defende um ponto de vista... Há pessoas que pensam de modo diferente... Olha a outra tira, eles tratam do mesmo jeito? Cada um tem um viés ideológico...

[Estudante 10] – Mas eu sou neutro... Não me meto nisso não...

[Professor] – Não existe essa posição... Se você se omite, não diz nada, não se posiciona, alguém diz por você... Mas qual discurso você vê mais forte?

[Estudante 10] – Eu vejo muito preconceito, professor...

[Professor] – Então você não pode se calar... Ou pode?

[Estudante 10] – Não, professor... Espera aí, tá embolando a minha cabeça...

[Professor] – É para pensar mesmo... Isso é bom, faz surgir novas ideias...

O grupo formado pelos estudante¹¹, estudante 14, estudante 23, estudante 24, estudante 25 e estudante 35 receberam as mesmas tiras do grupo anterior (Figuras 32 e 33). O estudante 14 afirmou que sabia da polêmica do papel e que concordava com a tira do Dr. Pepper. Para ele essa questão histórica não valia mais, porque era algo bem antigo e o mais importante era poder rir. Diante da reprovação dos colegas, problematizamos a questão. Abaixo segue um trecho do diálogo.

Diálogo 13

[Professor] – Então, vocês discordam da opinião do [Estudante 14]. Mas qual seria o limite do humor para vocês?

[Estudante 11] - O preconceito, o limite é o preconceito, pois ele fere as pessoas. As pessoas precisam perceber seu egoísmo.

Estudante 24] – Quando fazem comigo eu fico calada, mas fico triste. Parece que as pessoas não percebem quando fazem isso. Não pensam no outro. Aqui na turma tem um monte de gente que faz isso comigo.

[Estudante 23] – Você (estudante 14) fala isso porque é branco. Quem é você para dizer sobre isso? Eu não tinha entendido a tira, agora sabendo disso, eu odiei, me deu raiva, muita raiva. (olhos cheios d'água)

[Estudante 11] – Ano passado um professor na outra escola, falou que não tinha que ter dia de consciência negra não... Briguei com ele, maior discussão... Eu nem sabia direito para que esse dia... Mas sabia que ele tinha de respeitar essa parada de escravidão que teve...

(Diante disso, expliquei a questão do dia da consciência negra. Todos ouviram atentamente. Leandro pediu para falar.)

[Estudante 14] – Teve escravidão sim, beleza. Mas já faz tempo. O problema no Brasil é ser pobre. Isso de comemorar o dia só faz ter mais preconceito. Vamos esquecer que somos diferentes, somos todos humanos.

[Professor] – Mas somos diferentes mesmo. Os direitos que não iguais. As oportunidades que não são iguais. A pobreza também é um sério problema, mas não exclui o preconceito racial. Na verdade, somos diferentes, mas não deveríamos ter oportunidades, acessos e direitos diferentes... Isso é injusto... A gente não pode fingir que não tem uma história anterior, que isso não traz consequências e que não temos problemas relacionados à cor da pele. A gente precisa se colocar no lugar do outro, para tentar entender. Por exemplo, eu sou homem, então eu preciso ouvir as mulheres para tentar entender o que elas sentem, me colocar no lugar. Por isso as minorias, negros, mulheres, pobres lutam para que sua voz seja ouvida.

[Estudante 14] – Professor, eu não acho assim não. Acho que as pessoas conquistam as coisas por mérito e pronto, mesmo sendo pobre, mulher e tal. Cada um luta por si.

[Estudante 23] – É porque você não sabe o que é ser olhada diferente... Chamada de gorda... De preta... Ninguém te xinga de branquinho...

[Estudante 35] – Existe muito preconceito sim. Preconceito por defeito, igual fazem com Akaylla por causa do dente... Comigo porque uso saia... Tá bom, alguém é perfeito? Isso é muito ruim... É muito bullying (Com a voz embargada não conseguiu mais falar).

[Estudante 25] – Professor, falam de mim também, que eu não tenho queixo. Eu sei que ele é pequeno mesmo, já vi até no médico, mas as pessoas ficam falando e isso é muito ruim, me magoa. Fazem isso com a [Estudante24] também, falam do jeito dela falar. Isso tem que parar... Mas parece que ninguém ouve a gente... Fazem muito bullying com a gente...

[Estudante 24] – Eu finjo que não ligo... Mas dá vontade de matar uns aí... Dá vontade de sumir...

[Estudante 11] – De boa, [Estudante 14]... É porque você não passou por isso de verdade. Me zoam porque eu sou grande... Qual é o problema de ser alta? Ou ser baixinha? Cada um é de um jeito...

[Professor] – Acho muito bom vocês sentirem confiança para dizer essas coisas delicadas. Eu compreendo vocês. Não é fácil se abrir assim. Eu já sofri e ainda sofro alguns preconceitos. Na época da escola, então? Eu era bolsista numa escola com um monte de gente rica... Esses dias foi no shopping no Leblon, uma senhorinha saiu correndo do caixa eletrônico quando me viu... Histórias longas... Mas é importante que vocês não se calem... Não dá para sair brigando com todo mundo... Não é isso... Mas pensar em como se posicionar, se organizar com outras pessoas... São processos dolorosos que não podem ser enfrentados sozinhos... Mas, meninas, podemos mudar de assunto, se quiserem... Sei que é uma questão delicada...

Nessa conversa, as estudantes relacionaram diretamente a tira do Pedro Leite (Figura 33) às suas vidas. Foi um momento bastante delicado, mas elas demandavam essa escuta. Com exceção da estudante 11, as educandas desse grupo, geralmente, não se posicionavam nas discussões nos grupos maiores durante as aulas por medo de serem ridicularizadas, mas nessa proposta, foi difícil mediar os turnos de fala devido aos pedidos para falar delas. Percebi vidas marcadas por preconceitos, por padrões e valores impostos, mas que entendem que não são relações justas. Destaco ainda a relevância da temática do preconceito que, segundo os estudantes, é a razão para o *bullying*. Por isso, considero importante voltar a essa temática em outro projeto que envolva a escola, buscando amenizar esse problema tão grave e que provoca sofrimento em muitos estudantes.

Na discussão dos textos com os educandos, trabalhamos a leitura da imagem, a reação dos personagens, a forma como discurso é apresentado com a sua ideologia. Ficou evidente para mim que a análise possibilitou ampliar a discussão e o debate. Além disso, em aulas posteriores, essas mesmas estudantes passaram a solicitar mais a palavra, pareciam estar mais seguras quanto às suas possibilidades de leitura e participação na sala de aula.

4.2.3 Gênero: diferentes abordagens

A discussão com os grupos anteriores extrapolou o tempo previsto para essa atividade. Por conta disso, a conversa com o grupo formado pelas estudante 3, estudante 12, estudante 15, estudante 17 e estudante 21 aconteceu no dia subsequente de aula. As tiras (Figuras 34 e 35) que elas receberam foram as seguintes:

Figura 34 – Tira “Grávida de quadrigêmeos” (Dr. Pepper)



Fonte: THOMAZELLI, Daniel. **Blog Dr. Pepper**. 2017. Disponível em: <<http://blog.drpepper.com.br/gravida-de-quadrigemeos/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

Figura 35 - Tira Mafalda (Quino)



Fonte: QUINO. Mafalda. IN: PSICOLOGIAS DO BRASIL. Desenvolvido por Pedro Leite. É uma revista eletrônica de psicologia. Disponível em: <<https://www.psicologiasdobrasil.com.br/8-licoes-de-vida-que-mafalda-ensinou/>>. Acesso em: 10 nov. 2017

Para a estudante 21, a estudante 15 e estudante 3, as duas tiras eram muito divertidas, já para a estudante 12 e a estudante 17 não. Conversamos sobre as imagens e as mulheres representadas. Assim, chegamos ao objetivo comunicativo de cada tira. Segue abaixo um trecho do diálogo.

Diálogo 14

[Professor] – Podemos dizer que as duas tiras tratam da questão de gênero?

[Estudante 12] – Diretamente só a da Mafalda.

[Professor] – Por quê?

[Estudante 12] – Porque a primeira é uma piada sem graça contra a mulher.

[Professor] – Mas não deixa de falar da mulher. Como a primeira posiciona as mulheres, posiciona vocês? Vocês se sentem representadas?

[Estudante 12] – Não respeita a mulher. Mas a sociedade é isso. Tipo diz que é gorda, que é fraca, que é pobre porque quer. Eu não sou obrigada a ser o que querem.

[Estudante 21] – Ah, mas continua engraçada, mas, é verdade, sacaneia a mulher.

[Estudante 12] – Se a gente reclama é mimimi de mulherzinha feminista.

[Professor] – É importante que vocês reflitam sobre isso, como são posicionadas nos textos, na vida. E na tira 2 (figura 33)?

[Estudante 12] – É um pensamento crítico da menina sobre o papel da mulher na sociedade.

[Professor] – O que é criticado?

[Estudante 12] – Esse negócio da mulher ter que fazer tudo em casa.

[Estudante 3] – Lá em casa acontece isso. Meu pai faz as coisas, arruma a casa, mas diz que não era que tinha de fazer, porque é serviço de mulher.

[Estudante 17] – Minha mãe que trabalha fora, é professora. Meu pai fica mais em casa de dia, é pastor. Ele faz a comida, mas a casa sou eu que arrumo. Injusto isso...

[Estudante 3] – Eu sou muito explorada... Tenho que fazer de tudo e tenho ouvir meu pai dizer que é minha obrigação.

[Estudante 15] – Mas isso é normal, né? Mulher acaba fazendo as coisas...

[Estudante 12] – Pior é ter de ouvir piadinhas... Igual essa aí (referindo-se a tira do Dr. Pepper), tem que fazer tudo e ainda ser magra, tem que ficar rindo para eles... Eu vivo brigando com Leandro... Toda hora ele faz uma piadinha dessa sem graça... Xingo ele mesmo... Já viu o que ele posta no facebook? Eu vou lá e comento e arrumo treita... Tem hora que não quero falar nada, mas não aguento...

[Professor] – Então, vocês concordam como o problema que a Mafalda aponta?

[Estudante 12] – Com certeza! Mas todo dia a gente tem que encarar isso...

[Professor] – Acho que vocês têm que enfrentar isso. Vocês precisam continuar conquistando os espaços... Por que não tem muitas mulheres quadrinistas, por exemplo? Por que não tem muitas humoristas? Por que as mulheres também não estão nesses lugares na mesma proporção que os homens?

[Estudante 21] – Mas se a gente brigar toda hora, a gente nem vive... Cansa também...

[Professor] – Vocês acham que essa condição injusta da mulher na sociedade é natural? Tem que ser assim? A fala da Mafalda sugere que continue assim? Mas o discurso dominante ainda está aí... Olha só, a tira do Dr. Pepper é recente e mantém esse estereótipo sobre a mulher... A tira da Mafalda tem mais de trinta anos...

[Estudante 17] – Nossa, professor... Tem que mudar isso, mas não sei se tem como...

[Estudante 12] – Professor tem que mudar tudo... Mas, como a gente faz? Brigar cada vez que fazem esse tipo de piada? Toda hora a gente passa por essas coisas, não dá, professor... A gente vai passar a vida toda brigando?

[Professor] – Difícil, não? Eu penso o seguinte, não vão facilitar a vida de vocês assim do nada... A conquista é diária... Mas pense historicamente... Há 100 anos era muito pior, não votavam... Dificilmente trabalhavam fora de casa... Muita coisa mudou, mas foi com luta,

com conscientização... Não estou falando que vocês vão mudar o mundo... Não que eu duvide... Mas podem tentar tornar o mundo a sua volta mais justo... Eu, como professor, estou tentando, fazendo isso agora...

[Estudante 12] – Tá, professor... Verdade, mas não dá para ficar o tempo todo brigando...

[Professor] – Vocês podem escolher em quais tretas entrar... O importante é que tenham voz, que vocês não deixem silenciarem vocês...

[Estudante 12] – Não, professor... Não mesmo...

[Estudante 3] – Lá em casa é difícil... Mas professor? Eu posso rir dessa tira (Dr. Pepper)?

[Professor] – Você decide... A tira tem a quebra de expectativa, causa surpresa no leitor...

[Estudante 12] – Tem que rir não...

[Estudante 12] – Alanis vai continuar respondendo o [estudante 14]...

[Professor] – A escolha é de vocês... Mas não esqueçam... Não há texto neutro...

O grupo mostrou muita empolgação com a atividade. É importante destacar que a estudante 3, geralmente, não se sente estimulada a participar dos debates e questionava sobre o sentido de muitas aulas, porém, nessa atividade, ela se envolveu intensamente. A estudante 17 é mais tímida e calada, geralmente, segue o que é dito pelas outras colegas, mas, dessa vez, interagiu, posicionou-se, discordou. A discussão proporcionou um momento de reflexão importante sobre a condição da mulher e as estudantes associaram as abordagens das tiras às suas vidas, às situações que enfrentam, às próprias dificuldades e aos seus dilemas. Elas questionaram a si mesmas, seus posicionamentos, analisaram a representatividade feminina, as desigualdades ainda existentes. As estudantes disseram também que gostam de ler *animes* e isso as motivava a participar ainda mais das atividades.

4.3 Momento 03: Aspectos textuais, semânticos e gramaticais

O humor, basicamente, se desenvolve a partir da quebra de expectativa do leitor. Para isso os quadrinistas se valem também de diversos recursos textuais, semânticos e gramaticais para constituição das tiras cômicas. Nessa etapa, então, valorizei esses aspectos juntamente com o conhecimento prévio e de mundo, num processo de desenvolvimento das estratégias de

leitura, visando à ampliação da identificação de estereótipos e de posições ideológicas presentes nos textos.

Divididos novamente em grupos, os estudantes receberam sete quadros recortados de tiras cômicas. A informação que forneci foi a de que eram recortes de duas tiras diferentes e cabia ao grupo identificar e organizar cada uma. Os objetivos dessa atividade eram desenvolver a percepção da sequência textual, do rompimento da expectativa do leitor, da construção quadro a quadro da relação espaço-temporal, além do desenvolvimento de inferências para organização. As tiras (Figuras 36 e 37), na ordem original, foram as seguintes:

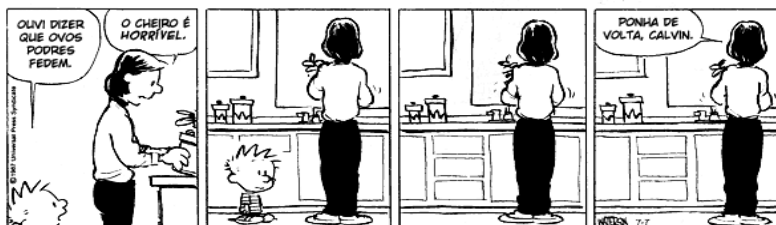
Figura 36 – Tira de André Dahmer



Fonte: DAHMER, André. **Twitter do autor**. Disponível

em: <<https://twitter.com/malvados/status/842895567114>>. Acesso em: 12 nov. 2017

Figura 37 – Calvin & Haroldo (Bill Watterson)



Fonte: LUZES, Rafael. **Blog Depósito do Calvin**. 2010. Disponível

em: <<http://depositodocalvin.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Todos os grupos se engajaram com entusiasmo nessa atividade, discutindo as possibilidades de sequência dos textos, buscando elaborar sentidos colaborativamente. Dessa maneira, o grupo formado pelos estudante 11, estudante 14, estudante 23, estudante 24, estudante 25 e estudante 35 e o grupo composto pelos estudante 3, estudante 12, estudante 15, estudante 17 e estudante 21 fizeram montagens iguais, conforme seguem abaixo:

Figura 38 – Reprodução da atividade do grupo dos estudantes 11, 14, 23, 24, 25 e 35



Figura 39 – Reprodução da atividade do grupo dos estudantes 3, 12, 15, 17 e 21



Como se pode observar, nos dois casos, a tira de Dahmer (Figura 36) foi organizada conforme a original. Os estudantes consideraram que organizar essa tira foi uma atividade fácil, pois, segundo eles, o quadrinho que quebra a expectativa do leitor é iniciado por uma frase incompleta “Com alguma sabedoria, vocês consegue desviar. Além disso, rompe com o esperado, já que “ficar” na ilha parecia ser a ideia mais plausível, conforme eles mesmos identificaram.

Já em relação à tira de Calvin (Figura 37) os dois grupos organizaram de forma diferente da versão original. A partir disso, com cada um desses grupos, realizei uma conversa sobre a sequência dessa tira cômica, e o entendimento foi o de que a expectativa gerada pela sequência na tira original proporcionava um efeito maior de humor, mas que a ordem produzida pelo grupo também cumpria essa função, com uma ligeira mudança de sentido. Além disso, os estudantes alegaram que ter dois quadros sem a parte escrita dificultou a organização, pois tiveram que realizar mais inferências, e, por isso, a leitura que fizeram considera que a mãe inicialmente está sozinha na cozinha, depois Calvin chega entediado, e, no quadro seguinte, tem uma ideia que o leva à pergunta, mas a mãe, no último quadrinho, entende a intenção do filho de fazer alguma travessura, gerando o efeito cômico. Destaco

ainda que, na reformulação duas tiras (Figura 39), os estudantes não tiveram dúvida quanto ao quadrinho, que rompe com a expectativa criada.

Figura 40 – Reprodução da atividade do grupo dos estudantes 1, 2, 27, 28, 29, 30, 31 e 32



A figura 40 mostra a organização das tiras realizada pelo grupo formado pelos estudante 1, estudante 2, estudante 27, estudante 28, estudante 29, estudante 30, estudante 31 e estudante 32 montou a tira de Calvin (Figura 37) de modo diferente da versão original também. Entretanto, em relação aos dois primeiros grupos, essa equipe realizou outro tipo de inferência, pois entendeu que a imagem de Calvin apenas observando representa a formulação de alguma travessura e não expressão de tédio. Já em relação à tira de André Dahmer (Figura 36), os estudantes tiveram a mesma percepção dos dois primeiros grupos.

Figura 41 – Reprodução da atividade do grupo dos estudantes 9, 10, 33 e 34



Já o grupo composto pelo estudante 9, estudante 10, estudante 33 e estudante 34, como se observa na Figura 41, realizou a montagem das duas tiras cômicas de modo diferente das

versões originais. Em relação à tira de André Dahmer (Figura 36), os estudantes consideraram que o quadrinho com o desenho da “ilha da treta” era o responsável pelo desfecho inesperado, devendo ficar por último. Isso porque as inferências que fizeram partiam do princípio de que, geralmente, as pessoas evitam as discussões nas redes sociais, mas que há temas impossíveis de se evitar. Dessa maneira, o grupo entendeu que o sentido construído por eles se tornou bastante diferente do pretendido pelo quadrinista, entendendo-se que as duas perspectivas foram possíveis pela mudança na sequência textual. Já a tira de Calvin (Figura 37) foi organizada, conforme o grupo anterior (Figura 40), compartilhando também da ideia de que o terceiro quadro representa o Calvin pensando na travessura possível com os ovos.

Figura 42 – Imagem 10 da atividade do grupo formado pelos estudantes 4, 6, 13,15, 22 e 26

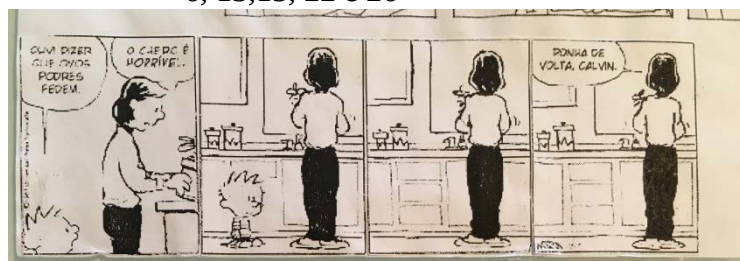


Figura 43 – Imagem 11 da atividade do grupo formado pelos estudantes 4, 6, 13,15, 22 e 26



O último grupo, composto pelos estudante 4, estudante 6, estudante 13, estudante 15, estudante 22 e estudante 26 organizou as duas tiras (Figura 42 e 43) conforme as versões originais. Eles também disseram ter encontrado dificuldades para organizar a tira do Calvin (Figura 37) devido aos quadrinhos sem fala, mas, por já conhecerem o personagem, a chegada de Calvin indagando a mãe sobre os ovos possibilitou prever que ele já tinha alguma travessura em mente. Já a tira de André Dahmer (Figura 36) foi facilmente organizada pelo grupo.

Após a discussão em que foram discutidas algumas estratégias utilizadas para a construção das tiras cômicas, reproduzi as tiras originais na *SMART TV* e os estudantes se reposicionaram lado a lado para ampliarmos a discussão iniciada nos grupos (Figura 44).

Tratamos primeiramente da metáfora visual desenvolvida na tira de André Dahmer (Figura 36) criada com a imagem inusitada de um ser humano sobre um celular e com um remo à mão, e de como somos inseridos no texto através do pronome “você” (o leitor), além da utilização de traços simples na composição do personagem, reforçando a representação da auto-imagem.

Figura 44 – Fotografia: Momento de discussão em grupo



Discutimos também a possibilidade de, entre o segundo e o terceiro quadrinhos, inserirmos uma conjunção e qual seria. Após algumas tentativas, concordamos que a relação entre os quadrinhos era de oposição, então, seria mais adequado o uso de alguma conjunção adversativa como “mas” ou “porém”. Entretanto, os estudantes também disseram que para o desfecho inesperado seria melhor manter sem a conjunção. Ainda tratamos das inferências que eles realizaram, expliquei que, apesar de as imagens serem estáticas, a sarjeta possibilitava uma leitura oculta que dinamiza a construção de sentidos pelo leitor (RAMOS, 2016, 2017).

Sobre a tira do Calvin (Figura 37) destacamos o alto grau de inferência necessário à construção de sentidos. Na conversa que desenvolvemos, entendemos que o terceiro quadrinho representa o tempo necessário para a mãe do menino perceber que se tratava de mais uma das travessuras do Calvin. Essa compreensão da travessura também foi facilitada pelo conhecimento prévio em relação ao personagem, sempre envolvido em traquinagens. Além disso, identificamos a elipse da palavra “ovos” no último quadrinho, como referência ao termo usado no primeiro quadrinho.

Com essas análises realizadas, voltei a tratar dos múltiplos sentidos da palavra “navegar” e do neologismo “treta”⁴³ da tira de André Dahmer (Figura 36), pois os estudantes insistiam em falar sobre esse tema. Discutimos, então, os usos das redes sociais e das polêmicas discussões nesse ambiente. Os estudantes disseram participar de vários debates, mas que se irritavam porque parecia que os outros não queriam entender, ou só queriam ofender. Diante disso, perguntei se eles concordavam com a opinião desenvolvida na tira, já que esta se posicionava contra as discussões, orientando desviar-se. Algumas das respostas podem ser vistas nos diálogos a seguir:

Diálogo 15

[Professor] – Tem que fugir de todas as “tretas”?

[Estudante 13] – Todas não...

[Professor] – Mas a tira defende que é sábio quem desvia...

[Estudante 5] – Verdade, a tira defende mesmo...

[Estudante 8] – Não, tem que defender o que acha...

[Estudante 13] – Tem que discutir, sabe?

[Estudante 2] – É como se fosse um jogo... É viciante... Depois que entra não consegue parar...

[Estudante 12] – Ah, quando está falando besteira, por exemplo, Bolsomito 2018, não tem como ficar quieta...

[Estudante 4] – Treta é igual a [Estudante 12] e [Estudante 14] no face...

[Estudante 14] – Professor, se você evitar, você acaba, perdendo, porque, por exemplo, eles estão brigando por alguma coisa, e eles acabam falando uma coisa que você não sabe... Você vai descobrindo um monte de coisa assim... E isso é divertido, tá ligado?

[Professor] – Sim, isso é bacana... Mas a questão é: como avaliar se aquela informação é verdadeira, se é manipulada ou não, se me representa ou não?

[Estudante 12] – Pow, professor, você vê uma pessoa falando “merda” ali, aí você diz, não, você está falando merda... Você não pode falar essas coisas... Que está errado...

[Estudante 14] – Exemplo, exemplo...

[Estudante 12] – Exemplo? A pessoa pega e fala Bolsomito 2018. Como a pessoa não quer que você não fale alguma coisa? Inclusive me marca, né, [Estudante 14]?

[Estudante 14] – Claro, você sempre se irrita... Dá mais de 250 comentários... E treta boa é a que todo mundo pode ver!

⁴³ Para os estudantes da turma “treta” é uma gíria utilizada nas redes sociais para expressar o envolvimento das pessoas num debate sobre algum assunto polêmico.

[Estudante 13] – Professor, ele é muito chato. Dá vontade de xingar todo mundo... O pessoal fica se metendo em coisa que não deve. Quer controlar os outros, deixa as pessoas viverem em paz. Quer ser homossexual? Que seja? Por que alguém tem que se meter? O Deus que proíbe é seu e não dele...

[Estudante 5] – Ah, eu gosto de zoar só... Eu compartilho o que eu quiser, mas não gosto quando vem me criticar, não gostou é só me excluir...

[Estudante 2] – É... Eu só coloco zoação mesmo...

[Professor] – Gente, temos diferenças e grandes. Diferenças econômicas, de cor, de gênero, de religião, de clube, de família, de cidade, de região, de idade... E as tretas ajudam a aproximar as pessoas ou a afastar? Achem que muda alguma coisa? Vocês acham que devem entrar nas tretas ou não?

(Quase que em uníssono os estudantes disseram que deviam entrar nas “tretas”. Quando questionei a razão, eles continuaram a discussão, como segue abaixo)

[Estudante 12] – Professor, a gente não fica com nada entalado.

[Estudante 21] – A gente tem que defender a nossa opinião.

[Estudante 4] – Ficar quieto fica parecendo que concorda.

[Estudante 1] – Assim, depois que você responde a primeira não tem como mais parar... Mas ninguém muda de ideia.

[Estudante 5] – Ah, a pessoa tem que saber que ela não é a dona da verdade.

[Estudante 18] – Maior perda de tempo...

[Estudante 29] – Eu gosto de ver pra saber onde vai dar...

[Estudante 28] – Ah, se for algo que tem a ver comigo, explano mesmo... Quer falar, tem que ouvir...

[Estudante 13] – Eu também não consigo ficar quieta não, se me atinge, eu vou lá e falo...

[Estudante 7] – Eu gosto de gastar sobre futebol... Gosto de ver a galera nervosinha...

[Estudante 14] – Professor, o senhor acha que não tem que entrar nas tretas não?

[Professor] – Não sei se vale a pena entrar em todas, mas a minha concepção é longe do falso moralismo. Minha ideia não é de controlar e dizer o que vocês devem dizer para ser bonzinho ou não.

[Estudante 14] – Algumas pessoas e professores não entenderam isso ainda...

[Professor] – Eu penso que as pessoas podem entrar nas tretas que quiserem, mas o que eu acho ruim é a discussão em que ninguém lê o outro, vai apenas postando e postando, sem tentar compreender o outro lado. As tretas não são um problema em si. Somos diferentes

mesmos, mas podemos tornar essas diferenças benefícios para uma sociedade melhor, para crescermos. Vale a pena discutir para aprender mais, até mesmo sobre o que você acredita. A diversidade não é e nunca será o problema, mas o modo como a gente lida com ela.

[Estudante 3] – Como assim, professor?

[Professor] – Se eu menosprezo alguém por ser diferente do que é considerado o normal, se é que existe um normal. Por exemplo, quando fala do negro, fala levando em conta o que ele ou ela sente? Quando fala do homossexual, leva em conta o que ele ou ela sente? Quando fala da mulher, leva em conta o que ela sente? Quando falam de vocês, adolescentes, estudantes, levam em conta o que vocês sentem?

[Estudante 12] – Ih, nem sempre, professor...

[Professor] – E quando vocês publicam, levam em conta o que alguém sente?

[Estudante 26] – Quase nunca...

[Professor] – Eu diria então: “Entre nas tretas”, mas não se esqueçam que há uma pessoa do outro lado. Mas, sim, posicionem-se, exerçam o seu direito de dizer, de ouvir, de ser diferente... Se não gostou, diga... Só temos que aprender a falar da melhor maneira possível...

[Estudante 14] – Ah, professor o discurso pacífico não tem graça...

[Professor] – Entendi, [Estudante 14]... Seria o falso moralismo isso... Não, não concordo com isso... Mas é importante que vocês entendam que todos os textos são carregados, em algum nível, de ideologias, valores, visões de mundo, estereótipos, da voz de algum segmento social. Nas grandes mídias, jornais, estão as vozes das classes dominantes... Onde estão as de vocês? Quais vozes representam vocês? Não estou falando de demagogia, de fingir que somos todos iguaiszinho e homogeneizar tudo... Nem de vitimismo, mas de se posicionar de forma firme, aprender a discutir temas difíceis, porém confrontando ideias e não agredindo, além de estar aberto a ampliar o entendimento, não achar que só uma opinião é certa, sem aceitar questionamentos...

[Estudante 14] – Aí sim, professor... Não é aquele papo chato “somos todos iguais”, “ah, os coitadinhos...”, “vamos dar as mãos”...

[Estudante 18] – Às vezes discutir? Sim, concordo... Para aprender? Sim, concordo... Por exemplo, ninguém ia saber que a radiação poderia ser algo ruim também se não se investigasse, se não questionasse...

[Professor] – A leitura envolve também questionamentos... E, por isso, precisamos considerar o lugar de fala das pessoas... Eu, sendo homem, como vou saber como a mulher pensa se eu não paro para ouvi-la para entender?

Ao final dessa discussão, houve um silêncio, mas observei que, dessa vez, era um silêncio para reflexão. Pude notar que os estudantes da turma desejavam discutir os temas polêmicos, mas queriam tratá-los de forma franca e sem falsos moralismos. Acredito que, nessa atividade, os estudantes puderam ampliar suas perspectivas quanto ao outro e quanto a si mesmos, pois ouviram e falaram com mais atenção, compartilharam opiniões de um modo mais tolerante e se mostraram dispostos a ouvir. Seguimos, então, com a atividade proposta, analisando a tira (Figura 45):



Fonte: Dahmer, André. **Twitter do autor**. Disponível em: <<https://twitter.com/malvados/status/842895564354>>. Acesso em: 12 nov. 2017

Os estudantes leram a tira (Figura 45) e identificaram a quebra de expectativa do leitor a partir da comparação da mentira com a verdade. Os estudantes consideraram o desfecho inesperado, pois, geralmente, a verdade é compreendida como algo bom e em oposição à mentira, mas, na tira, a verdade é considerada como ainda pior. O personagem, segundo os estudantes, representava uma voz pessimista a respeito dos relacionamentos humanos e, novamente, com desenhos de traços bem simples. O questionamento que desenvolvemos foi sobre até que ponto essa afirmação da tira “A verdade devasta” poderia ser considerada verdadeira. Imediatamente, os estudantes vincularam essa tira à tira de André Dahmer (Figura 34), afirmando que as discussões polêmicas (denominada de “treta” na tira e pelos estudantes) acontecem por causa das verdades que cada um defende. Esse trecho abaixo demonstra parte da problematização desenvolvida.

Diálogo 16

[Professor] – Vocês disseram que cada um defende a sua verdade e que isso causa toda a polêmica. Vocês acham que existe, então, uma verdade ou várias verdades?

[Estudante 5] – Eu não gosto quando falam coisas que vão contra o que eu acredito, tipo, falar da religião dos outros.

[Estudante 14] – Eu sou ateu e não gosto que falem de religião. Enchem o saco.

[Estudante 11] – Eu sou crente, mas não gosto de ficar forçando ninguém. Cada um segue o seu e pronto.

[Professor] – Como já falei, somos todos diferentes, temos gostos, valores, linguagens, crenças, culturas. Claro, não somos completamente diferentes, somos, na verdade, muito complexos, uma mistura muito grande. As tecnologias tornaram isso ainda mais forte. E nós aqui temos algo bem legal. Tem gente de tudo quanto é lugar. Então, não só nas redes sociais, mas na vida real, aqui ao vivo, como vocês pensam que seria mais justo, mais adequado lidar com as verdades?

[Estudante 12] – Professor, aquela palavra que o senhor falou... Em... alguma coisa...

[Professor] – Ah, empatia... Nos debates é importante levar em conta o que o outro diz e se posicionar de modo adequado... Ah, mas eu sei que isso não é fácil, que o sangue esquenta...

[Estudante 12] – Isso aí. Empatia. Tem que tentar entender o outro, se não só vai continuar brigando. Eu tenho muita dificuldade, professor... Mas desde que a gente vem falando disso, eu tenho tentado me controlar...

[Estudante 21] – É, professor, eu também... Mas é difícil, cada besteira que colocam no face...

[Professor] – Quero complicar um pouquinho, posso? A gente afirmou aqui que a verdade parece ser pior do que a mentira na tira. Então, é melhor mentir?

[Estudante 9] – Que isso, professor, que doideira... Complica minha cabeça não... Eu prefiro que me falem a verdade.

[Professor] – E se for você que tiver de dizer a verdade?

[Estudante 9] – Sei lá, professor. Difícil.

[Estudante 14] – Eu falo tudo no carão mesmo, mas as pessoas preferem uma mentira bem contada do que a verdade...

[Estudante 12] – Eu também... É melhor dizer a verdade logo, porque sempre descobrem a mentira.

[Estudante 31] – Minha mãe diz sempre assim: “Eu te avisei”, ela fala e depois joga na cara...

[Estudante 14] – Eu sou essa pessoa do “Eu te avisei”...

[Estudante 3] – Eu que o diga...

[Professor] – Não estou estimulando a mentira... Mas quero pensar com vocês como tratamos nossas verdades. Qual seria a regra para falar a verdade? Sempre de qualquer jeito?

[Estudante 5] – A ética, professor... (Desde que tratamos do tema da ética num dos ensaios de intervenção, esse estudante passou a usar essa palavra nas brincadeiras e discussões com a turma).

[Professor] – Sempre a ética, não é, [Estudante 5]?

[Estudante 5] – Mas agora não estou brincando, professor... Tem que pensar mesmo... Aprender a conviver, não é isso? O senhor pensou que eu não prestei atenção, né?

[Professor] – Nunca duvidei de você, [Estudante 5]... Ainda mais que você parou de reclamar dizendo que a professora de português que você tinha era melhor... Quem é melhor agora, fala a verdade? Estou brincando... Precisa responder não...

[Estudante 5] – Mas eu quero responder... Esse ano foi muito diferente. Eu não conhecia ninguém ano passado. O senhor foi passando umas coisas legais... Esses debates sem ninguém morrer... A aula passa tão rápido... Mas está bem legal, professor...

[Professor] – Valeu, [Estudante 5]. Só não sei se você falou a verdade...

[Estudante 9] – Ah, eu também achava chato... As coisas não faziam muito sentido também. Quando vim para cá, então? Entendia nada... Me achava muito burra... Mas o professor uma vez chegou perto de mim, perguntou se eu estava conseguindo fazer aquele negócio lá de sintaxe... Eu disse que mais ou menos... Não estava entendendo nada... Daí você disse... Pode deixar, vou programar alguns momentos para te explicar mais pessoalmente durante as aulas... Nossa, e ele fez mesmo... Tem professor só dá bronca na gente...

[Professor] – Fiz nada demais, [Estudante 9]. Sou seu professor é meu papel fazer isso. Não quero e não posso deixar ninguém para trás.

[Estudante 21] – Mas o professor mudou muito, no sexto ano tinha que ver... Nossa, era muito bravo. Passava muita coisa no quadro. Desculpa, professor, o senhor era legal, mas era chato...

[Professor] – Sem problemas, [Estudante 21]. Mudei mesmo. Na verdade, continuo em mudança. O bom é que acho que mudei para melhor.

[Estudante 18] - Lembra, professor, do ano passado? Quando você perguntou aquele negócio do que acham de aula de português? Então, hoje eu falo ao contrário... Falei a verdade naquele dia, detestava a aula... Hoje, eu vou dizer outra coisa: você é o melhor professor que eu tenho... Agora não tem mais nada óbvio na aula... Até me emprestou livro, que eu não ia devolver, porque sabe que eu gosto de desenhar... (O livro é “Desvendando os quadrinhos”, de Scott McCloud).

[Professor] – Chega com a sessão elogios, pois ninguém vai ficar com nota melhor, hein? Mas é bom ouvir essas falas de vocês... Espero que sejam verdades diferentes da tira, hein? Deixa eu voltar num ponto: como, então, lidar com a verdade?

[Estudante 12] – Sempre pensando como eu gostaria que fizessem comigo, professor...

[Estudante 14] – Empatia, né, professor?

[Estudante 5] – Ética... Agora eu estou zoando...

[Professor] – Mas a gente tinha falado de religião, de temas difíceis de lidar... Como fazer? Discute ou não discute?

[Estudante 3] – O que o senhor pensa?

[Professor] – Bom, eu acredito que tudo pode ser discutido, desde que haja respeito. E respeite também o momento de cada um. Falar a verdade é fundamental, mas, por exemplo, um médico que tem um paciente que sofreu um acidente e está com 99% de chance morrer. Chega um familiar e pergunta se o paciente vai sobreviver. O que você diria? Vai morrer e pronto? Ou diria algo como: “estamos fazendo de tudo, mas a situação está bastante difícil”.

[Estudante 3] – Pô, professor. Pesadão, hein... Eu falaria que estava fazendo de tudo...

[Professor] – Alguém faria diferente? Não? Então, precisamos dessa noção em todas as discussões. Dei um exemplo extremo, porque iguala um pouco para todo mundo. Mas falar da aparência de alguém pode ser só uma brincadeira para mim, e será que para a pessoa é só isso? E se ela sofre com isso? Pode se tornar um bullying...

[Estudante 14] – Nossa, professor... Agora forçou, hein, me deixou mal...

[Professor] – Não estou condenando ninguém... Estamos conversando... A dúvida é legal. As relações humanas não são fáceis, por isso as diferenças não podem ser muros, mas podem gerar espaços para trocas.

[Estudante 12] – Quem disse que a gente está com a verdade, né, professor? Quem disse que a verdade é só uma?

Esse diálogo sobre a “verdade” possibilitou diversas reflexões importantes aos estudantes. Nesse espaço de escuta, os estudantes demonstraram bastante interesse sobre o tema, opinaram, discordaram, ouviram, trabalharam o gênero. A maioria deles teve um momento de autorreflexão importante, mas alguns estudantes se mantiveram alheios às discussões e distanciados do grupo nesse período.

Encerrada essa discussão, fizemos a leitura e análises de mais duas tiras cômicas. As reações iniciais foram diferentes para cada leitura. A primeira (Figura 46) possui uma temática familiar a maioria dos estudantes: o *bullying*. Cabe ressaltar que resolvi tratar desse tema, devido à demanda apresentada anteriormente por um dos grupos.

Figura 46 – Tira *Bullying do bem* (Sandro Sanfelice)

Fonte: SANFELICE, Sandro. **Blog Capinaremos**. 2015. Disponível em: <<http://capinaremos.com/2015/10/15/bullying-do-bem/>>. Acesso em: 13 nov. 2017

Os risos foram instantâneos. Os educandos disseram que inicialmente foram levados a pensar que o Caio era o menino que forçava a fala do outro, mas, o quadrinho final quebra a expectativa ao revelar que Caio era o menino que sofria aquele, segundo eles, “*bullying* ao contrário”. Conversamos sobre a lógica invertida em relação ao *bullying*, pois de modo irônico, a tira criticava a ação. Os estudantes relataram que não só as falas produziam esse efeito irônico, mas as expressões faciais das crianças também foram decisivas para a construção do sentido. A estudante 25 pediu para falar com a turma sobre o tema. Segue abaixo um trecho do diálogo:

Diálogo 17

[Estudante 25] – Eu queria dizer que seria ótimo se o bullying fosse assim, mas não é. A [Estudante 24] sofre com a implicância de muitos aqui. Ninguém é perfeito. Tem que respeitar ela. Ela sofre muito com isso e eu como amiga também e estou falando porque ela não tem coragem de dizer. Mas essa palhaçada tem que parar.

[Professor] – Alguém quer dizer algo? Não? Tem certeza? Sua fala é válida, [Estudante 25]. Temos conversado muito sobre isso, sobre limites, empatia, se vale a pena mesmo rir de tudo. Já que você foi citada, [Estudante 24], gostaria de falar algo? Só se quiser, tá ok?

[Estudante 24] – Não, professor, quero não.

É importante destacar que, em outras ocasiões, ao tratarmos desse tema, justamente por identificar esse problema recorrente na turma, muitos estudantes afirmavam que o bullying não era algo grave. Eles afirmavam que as reclamações ocorriam porque algumas

peessoas não suportam brincadeiras. Mas, dessa vez, pude observar que todos ficaram sensibilizados, cabeças baixas, refletindo. Não há garantias de mudança, mas acredito que muitos conseguiram refletir sobre o tema sobre outra perspectiva. Passamos, então, a análise da tira (Figura 47) que segue abaixo:

Figura 47 - Tira *Liu Kang VS Smoke* (Lucas Moreira)



Fonte: MOREIRA, Lucas. **Blog Tirinha do Rex**. 2013. Disponível em: <<http://tirinhasdorex.com/41-liu-kang-vs-smoke/>>. Acesso em: 13 nov. 2017

Figura 48 - Smoke, personagem do *game Mortal Kombat*



Fonte: <<http://persmortalkombat.blogspot.com/2011/09/smoke-mortal-kombat.html>>. Acesso em: 13 nov. 2017

Já nesse caso, poucos estudantes conseguiram entender o humor. Eu adicionei a figura 46 à apresentação para turma, mas, como muitos estudantes não conheciam o personagem, não conseguiram construir as relações necessárias para entender o efeito de humor pretendido. Expliquei, então, que as inferências dependem do conhecimento de mundo que possuímos e que nos permitem fazer as associações para construir o sentido. Acrescentei ainda que muitos problemas de leitura de tiras ou de outros textos têm relação com esse conhecimento prévio, por isso não precisavam se considerar incompetentes ou, como alguns afirmavam, “burros”.

Nesse momento, o estudante 14, espontaneamente, levantou-se e perguntou a mim se podia explicar para turma o contexto da tira e, num misto de espanto e alegria (explico a seguir), respondi que sim. Ele, então, se posicionou próximo da tevê, de frente para turma e explicou o sentido da palavra “*smoke*” que em tradução livre seria “fumaça, cigarro” e que esse era o nome dado a um personagem do jogo de *video-game Mortal Kombat*. Explicou

ainda que as lutas eram duelos entre dois personagens e que, ao final, o personagem vencedor podia realizar um golpe final denominado *fatality*. O *Smoke*, então, ao tocar o adversário, podia tragá-lo como a um cigarro, fazendo com que o corpo do opositor ficasse completamente ressequido. A partir desse contexto, ele, então, explicou que o cigarro venceu o adversário ao viciá-lo. A atenção dos outros estudantes foi total, além de alguns também comentarem.

Cabe aqui ressaltar que a surpresa que tive aconteceu porque o estudante 14 poucas vezes colaborava com os colegas nas atividades, além de participar muito eventualmente nas aulas. Mas, desde o início desse projeto, a sua participação foi se tornando cada vez maior. Observei que, assim que ele visualizou a tira, demonstrou uma grande alegria, e anunciou diversas vezes: “*Eu que trouxe essa! Muito boa! Muita boa!*”, e tentava explicá-la para os colegas mais próximos.

Essa situação confirmou a importância de se trabalhar com temáticas mais próximas do educandos. Mas cabe destacar que, numa turma, os interesses são diversos, o que pode causar dificuldade nas escolhas dos temas, quando se busca atingir o maior número de estudantes. Como se vê, os educandos envolvidos nessa pesquisa levaram tiras cômicas com diversos temas, revelando com quais mais se identificavam. Era perceptível que o estudante, que tinha a sua tira utilizada nas aulas, envolvia-se com mais entusiasmo na atividade e fazia questão de explicar aos colegas. Mesmo a tira da figura 45, relacionada inicialmente ao público chamado por eles de *geek*⁴⁴ (assim chamavam o estudante 14 e o estudante 18), foi trabalhada sem muitas dificuldades. As diferenças, aos poucos, foram deixando de ser um problema, tornando-se a sala de aula um ambiente de diversidade temática e colaboração. Conseguimos, também, trabalhar os principais aspectos do gênero, com uma metalinguagem relacionada ao uso, de forma que as análises linguísticas aconteceram de forma contextualizada e sem se deixar de se refletir sobre os assuntos das tiras.

⁴⁴ “*Geek* é uma gíria da língua inglesa cujo significado é alguém viciado em tecnologia, em computadores e internet. O conceito de geek é algo semelhante ao conceito de nerd: aquele que tem um profundo interesse por assuntos científicos e tecnológicos, gosta de estudar, é muito inteligente, pouco sociável e não se importa com a aparência pessoal. A subcultura geek se caracteriza como um estilo de vida, no qual os indivíduos se interessam por tudo que está relacionado a tecnologia e eletrônica, gostam de filmes de ficção científica (Star Wars, Star Trek e outros), são fanáticos por jogos eletrônicos e jogos de tabuleiro, sabem desenvolver softwares em várias linguagens de programação e, na escola, se destacam dos outros colegas pelos conhecimentos demonstrados. A diferença apontada entre nerd e geek é a aceitação social e as conotações positivas atribuídas aos geeks, pessoas com atitudes “peculiares”, atraídas por todas as novidades no mundo da tecnologia e apaixonadas pelo que fazem. Originalmente, pelos anos 1870, os geeks eram conhecidos como “bobos” e “idiotas”, pois eram os artistas de rua que praticavam atos bizarros em suas apresentações, por exemplo: comiam vidros ou arrancavam a cabeça de uma galinha com os dentes. Com a popularização da internet nos anos 1990, o termo adquiriu conotações positivas, definindo um novo estilo de vida no qual os indivíduos se identificam e se sentem mais confortáveis.” Disponível em: <<https://www.significados.com.br/geek/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

Para a sequência do projeto, organizei também um momento mais específico para desenvolver a discussão em relação aos aspectos multimodais. Inevitavelmente, nas atividades anteriores, essa questão foi trabalhada, haja vista que a articulação entre a imagem e o texto verbal é uma das características mais importantes para a construção de sentido nas tiras cômicas, por isso considerei importante reforçar esse aspecto.

4.4 Momento 04: aspectos multimodais

Como já afirmei anteriormente, a articulação entre parte verbal e não verbal é fundamental para a construção de sentidos. Por isso considerei ser importante desenvolver uma etapa em que, de modo mais abrangente, essa vinculação da imagem com a escrita, fosse explicitada. Para isso, preparei uma primeira atividade em que os estudantes, divididos novamente em grupos, pudessem elaborar uma frase final, buscando criar um desfecho inesperado para cinco tiras. Expliquei que depois compararíamos com a tira original.

Rapidamente os estudantes se mobilizaram para realização da atividade. Depois do tempo combinado para a execução, apreciamos, então, as construções feitas. A primeira tira (Figura 49) analisada segue abaixo seguida da tira (Figura 50) que reelaborei:

Figura 49 – Tira “Quadrinhos dos anos 10” (André Dahmer)



Fonte: Dahmer, André. **Twitter do autor**. Disponível em: <<https://twitter.com/malvados/status/8428955644547547>>. Acesso em: 12 nov. 2017

Figura 50 – Tira reelaborada pelo professor para a atividade



Um dos grupos produziu o seguinte desfecho: “Se a carapuça serviu...”, mantendo o tom de ameaça inicial. O grupo justificou essa escolha, pois, diante do risco do personagem levar uma surra, o leitor esperaria um pedido de desculpas dele. Já outro grupo relacionou a fala a um dos colegas do próprio grupo: “Desculpe, confundi com o [Estudante 29]”. Segundo esse grupo, essa era a única forma que eles conseguiam elaborar para que o personagem pudesse escapar da surra. Um terceiro grupo formulou esta possibilidade: “Não foi contigo, *tava pensando alto!*”, pois para eles fazer-se de desentendido poderia evitar a surra.

Ao lermos a tira original, os estudantes se surpreenderam com a referência à internet. Discutimos, então, sobre a facilidade com que as pessoas trocam ofensas nas redes virtuais, inclusive pessoas que aparentam ser calmas no contato direto, mas que nas redes sociais se mostram ofensivas. Os estudantes expuseram suas opiniões sobre isso, concordando que as redes sociais provocam uma sensação de poder, de segurança para expressar-se como deseja, até mesmo atacando outras pessoas. Seguem abaixo algumas opiniões dos estudantes sobre as discussões na internet:

Diálogo 18

[Estudante 29] – Na internet todo mundo é valentão.

[Estudante 32] – Falam de modo intimidador, sem medo, porque se acham seguros...

[Estudante 18] – Tem que discutir mesmo. Isso tem um certo grau de correção, tipo: “A pipa sofre contra o vento!”... A gente precisa discutir para aprender... Contra o vento mesmo...

[Estudante 14] – Todo mundo se sente protegido... Aí perde a noção...

[Estudante 29] – O problema não é a internet, nem a tecnologia, mas nós mesmos...

Abaixo segue outra tira (Figura 51) utilizada nessa atividade, juntamente com o formato utilizado para a produção do desfecho (Figura 52).

Figura 51 – Tira Calvin e Haroldo



Fonte: LUZES, Rafael. **Blog Depósito do Calvin**. 2010. Disponível em: <<http://depositodocalvin.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2017

Figura 52 – Tira reelabora pelo professor para a atividade

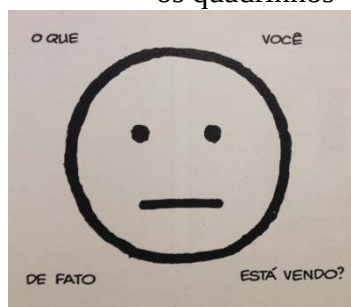


Os grupos criaram as seguintes frases: “Não é responsabilidade minha, o casaco é seu!”; “Sou sua mãe, não sua empregada!”; “Se deixar no chão de novo, fica de castigo!”. Pude observar que os grupos indicaram uma proposta semelhante ao entender o bilhete lido pelo Calvin como uma resposta da mãe. Todos se surpreenderam ao saberem que era uma declaração do próprio Calvin, e compararam com as suas vidas. Muitos estudantes disseram que deveriam se declarar emancipados, pois têm responsabilidades em casa, como cuidar dos irmãos mais novos, da limpeza da casa, além de cozinhar, enquanto os pais trabalham. Assim, “deixar um casaco no chão” seria mais trabalho para eles mesmos. Os estudantes também disseram que ir à escola era uma das formas de evitar essas responsabilidades.

Já outros estudantes disseram que os pais não os deixam se ocupar com nenhuma dessas atividades relacionadas pelos colegas e que faziam apenas ações mais simples, como arrumar o próprio quarto e, algumas vezes, ajudar nas outras tarefas de casa. Diante disso, o estudante 1 expôs a sua situação em relação a essas atividades de casa: *“Eu faço tudo em casa. Meus pais são separados e minha mãe sai 5 horas da manhã para trabalhar em Cabo Frio [cidade vizinha], e só chega em casa 10 horas da noite. Se eu não arrumar a casa, fazer as coisas, quem vai fazer? Não, eu quero que minha mãe chegue e descanse e aí fique um pouco comigo”*. Conversamos sobre essas dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias, e que estar na escola poderia ajudá-los a entender melhor as razões das desigualdades econômicas, e as possibilidades de mudança.

Com o encerramento dessa atividade, propus que os estudantes analisassem como a articulação entre a imagem e as partes escritas são importantes na constituição de sentido das tiras cômicas. Mostramos, então, a imagem (Figura 53) do livro de McCloud (2005, p. 31) para eles, e pedimos que respondessem a pergunta inscrita nela:

Figura 53 – Fragmento da página 31 do livro “Desvendando os quadrinhos”



Conforme já esperado, todos disseram ver um rosto ou *emoji*⁴⁵. Seguindo, então, a proposição de McCloud (2005), expliquei que essa visão é construída socialmente, pois, o desenho é composto por um círculo, dois pontos e um traço e nós associamos esses elementos dispostos como na imagem à ideia de um rosto humano. A Lourdes se mostrou surpresa com essa colocação, e passou a perguntar como isso acontecia. Discutimos então as questões sobre a perspectiva, o ângulo, o plástico (cor, textura, formas), os traços mais simples, as metáforas visuais, as caricaturas e os estereótipos, figuras cinéticas, movimentos, metáforas visuais, e, principalmente, como se relacionam com a parte verbal.

Utilizando mais um trecho do livro de McCloud (2005, p. 25), conforme Figura 54 abaixo, para tratar da vinculação entre a imagem e a parte verbal, reconhecemos com os estudantes como os quadrinhos envolvem os sentidos apreendidos pelo leitor. A imagem provocou uma reação de surpresa nos estudantes por perceberem como os sentidos são envolvidos na linguagem dos quadrinhos, pois disseram realmente ouvir uma voz, conforme McCloud sugere nesse trecho do livro.

Figura 54 – Fragmento da página 25 livro “Desvendando os quadrinhos”



⁴⁵ “Emoji é de origem japonesa, composta pela junção dos elementos **e** (imagem) e **moji** (letra), e é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. Atualmente, os emojis são muito populares nas redes sociais (*Facebook*, principalmente) e em comunicações de troca de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*, por exemplo”. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/emoji/>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

Conversamos, então, sobre os signos visuais e como são construídos socialmente. A partir disso, discutimos como os desenhos são motivados por questões estéticas, comunicativas e ideológicas. A composição dos desenhos segue indicações de valores e representa vozes. Diante disso, a estudante 3 questionou-me sobre como isso acontecia. Segue abaixo um trecho do diálogo.

Diálogo 19

[Estudante 3] – Então, eles tentam controlar o que a gente lê? Eles nos dizem como ler?

[Professor] – Você quer saber se manipulam, se tentam controlar? O que você acha?

[Estudante 3] – Desse jeito sim...

[Professor] – Só se você deixar...

[Estudante 3] – Mas como eu não deixo?

[Professor] – Já está fazendo... Questionando o texto e questionando-se também... Mas você também tenta controlar, quando escreve suas fanfics, quer provocar sentidos, não é?

[Estudante 3] – Sim, muito...

[Professor] – Isso não é problema... O que é problema é quando se distorcem fatos, quando se desconsideram pontos de vista diferentes, quando silenciam outras vozes.

Para desenvolver ainda mais essas questões, selecionei a tira (Figura 55) trazida pelo estudante 2.

Figura 55- Tira Isaías prestativo (Dr. Pepper)

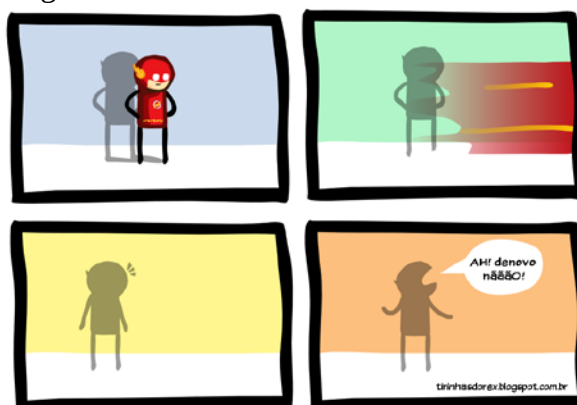


Fonte: THOMAZELLI, Daniel. **Blog Dr. Pepper**. 2016. Disponível

em: <<http://blog.drpepper.com.br/category/isaias-ao-pe-da-letra/page/9/>>. Acesso em: 10 nov. 2017

O próprio educando explicou a relação entre a frase metafórica “quebra um galho par mim?” e a imagem da personagem, literalmente, quebrando um galho. A relação de duplo sentido confirmada pela imagem provoca a quebra de expectativa e, conseqüentemente, o humor, já que a expectativa do leitor é a mesma da personagem que interage com Isaías, ou seja, tratava-se de um pedido de ajuda.

Figura 56 – “Tira Um dica do *The Flash*”



Fonte: THOMAZELLI, Daniel. **Blog Dr. Pepper**. 2016. Disponível em: <<http://blog.drpepper.com.br/uma-dica-do-the-flash/>>. Acesso em: 10 nov. 2017

No caso da Figura 56, o estudante 5 que havia levado essa tira, explicou que a sua escolha se deu por se interessar pela personagem *Flash*. Discutimos o efeito do humor, construído pela cor da figura cinética, predominante em vermelho e com traços em amarelo, representando o movimento em alta velocidade do herói e relacionada à fala da sombra, que não conseguiu acompanhar o movimento, e se queixa por ter ficado para trás.

Figura 57 – Tira “Armandinho” (Alexandre Becker)



Fonte: BECK, Alexandre. **Blog Tiras Beck**. 2015. Disponível em: <<http://tirasbeck.blogspot.com/>>. Acesso em: 13 nov. 2017

Já a partir da tira de Armandinho (Figura 57), discutimos sobre como identificamos a música e o volume. Os estudantes relacionaram a música às notações musicais e o volume, ao tamanho delas. O humor então decorre do duplo sentido devido à resposta da criança, já que a pergunta: “Esqueceu os vizinhos?!”, implicitamente faz referência ao incômodo provocado pelo som alto. Discutimos também a perspectiva do desenho em que só aparecem as pernas do indivíduo adulto. A partir da conversa que desenvolvemos, os estudantes afirmaram que essa perspectiva representava o ponto de vista a partir da concepção do mundo infantil.

Figura 58 – Tira “Amnésia” (Dr. Pepper)



Fonte: THOMAZELLI, Daniel. **Blog Dr. Pepper**. 2016. Disponível em: <<http://blog.drpepper.com.br/category/isaias-ao-pe-da-letra/page/9/>>. Acesso em: 10 nov. 2017

Sobre a tira abaixo, discutimos como a passagem quadro a quadro constrói o sentido de tempo necessário para relacionar a “amnésia”. Tratamos também do estereótipo, típico nos quadrinhos, que auxilia na compreensão da figura do médico. Para fecharmos as explicações sobre os estereótipos construídos nas tiras cômicas, utilizamos a imagem (Figura), retirada do livro *Narrativas gráficas*, de Will Eisner:

Figura 59 – Fragmento da página 25 do livro “Narrativas gráficas”, de Will Eisner



O estudante 14, assim que viu a imagem, disse: “Nossa, professor, *sacanagem com o nerd*”. A partir dessa fala, expliquei que o próprio autor do livro, Will Eisner afirmou que o estereótipo é uma “necessidade maldita” para que a construção de sentidos do leitor aconteça de modo rápido, já que o espaço dos quadrinhos é reduzido. Pedi, então, aos estudantes que detalhassem a figura do herói e a do *nerd*. Logo após, questionei o porquê dessas representações. A estudante 3 era uma das que se mostrava mais surpresa, por isso estabeleci o seguinte diálogo, mas direcionando-me para toda a turma também:

Diálogo 20

[Professor] – [Estudante 3], você está surpresa?

[Estudante 3] – Claro, professor... A imagem diz muito...

[Professor] – Pode até determinar que padrão de pessoa é herói ou não. O humor em relação ao nerd está exatamente na relação que você faz entre a imagem dele e o que ele diz. Você ri porque ele não é o padrão de herói que construiu. E, como [Estudante 14] disse, por que não pode ser? Quem disse que não poderia?

[Estudante 3] – Professor, a imagem, a tirinha leva a pensar também de um jeito. Induz a gente a acreditar nisso...

[Professor] – Sim... Então, [Estudante 3], todos vocês... A imagem do bandido também é construída... Olhem bem para o sequestrador... Barba por fazer, coluna arqueada, traços do rosto acentuados... Mas isso que você falou é fundamental... Todo texto quer nos fazer acreditar em algo... Não estou falando em teoria da conspiração, tá? Estou falando de perspectiva! Estou propondo que desafiem as perspectivas quando estiverem lendo... Questionem... É para quem? Me representa? Qual é o lugar de fala? É a voz de quem? Silencia alguma voz?

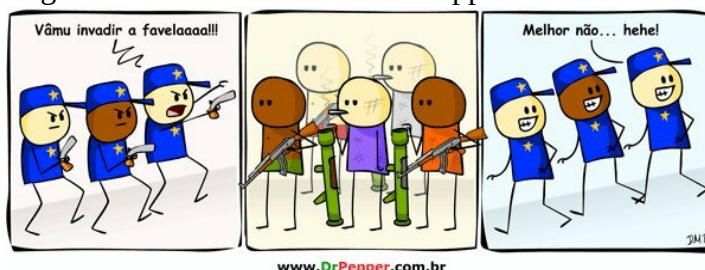
[Estudante 3] – Nunca pensei nisso assim... É muito sério o que se pode fazer... Dominar as pessoas...

[Professor] – Por isso a voz de vocês é muito importante, estou falando de representatividade, de não se calarem, não deixar que calem vocês, por isso a aula de língua portuguesa que vocês tanto questionam... É para aprender a analisar discursos, seja humorístico, religioso, político, escolar, qualquer que seja, pois todos têm a ver com a visão de mundo de alguém....

Para continuar a discussão apresentei a tira (Figura 60), levada pelo estudante 7, e pedi que identificassem como os bandidos eram representados. Rapidamente os estudantes reconheceram as marcas de sujeira, o cigarro, alguns sem camisa, caracterizando, juntamente com a palavra “favela” do primeiro quadrinho, o estereótipo de bandido. Refletimos, então, se todos os bandidos são assim, e se todos os moradores de comunidades são bandidos. Alguns estudantes disseram que os bandidos são como apresentados na tira, questionei-os, então, sobre alguns políticos presos nos últimos anos, se eram “menos bandidos”. Todos afirmaram que não.

Mediante a discussão, o estudante 14 disse: *“Bandido não tem cara”*, o que me possibilitou perguntar: *“Então por que deram uma? Ou pior, por que enxergamos os bandidos assim?”*. Pude perceber o espanto com que ouviam interessados e espantados. Conversamos sobre desconstruções de estereótipos, do quanto o *bullying* também é fruto de padrões pré-estabelecidos de tipo físico, de modo de falar, de comportamento, do quanto esse tipo de ação pode ser cruel, além da importância de estar aberto a novas perspectivas.

Figura 60 - Tira “Bandido” Dr. Pepper



Fonte: THOMAZELLI, Daniel. **Blog Dr. Pepper**. 2016. Disponível em: <<http://blog.drpepper.com.br/bandido/>>. Acesso em: 10 nov. 2017

Figura 61 – Tira “Sobre armas de fogo” (Pedro Leite)



Fonte: LEITE, Pedro. **Blog Sofia e Otto**. 2017. Disponível em: <<http://www.sofiaeotto.com.br/2017/10/sobre-as-armas-de-fogo-27.html>>. Acesso em: 13 nov. 2017

A partir da discussão que desenvolvemos, sugeri aos estudantes que comparassem a tira sobre armas de fogo (Figura 61) com a tira anterior (figura 60). Eles identificaram na tirada figura 60 que os bandidos estavam fortemente armados diante de policiais com armas de fogo bem inferiores, numa alusão à necessidade de enfrentamentos. Já sobre a tira da figura 61, os educandos disseram que ela problematizava a questão do porte de armas, apresentando opinião contrária ao porte. Discutimos também as cores de fundo do quadrinho e das roupas das personagens, desconstruindo-se a ideia de cores masculinas ou femininas.

Para o fechamento das ideias desenvolvidas, voltamos às tiras trabalhadas no Momento 02. O objetivo era de que, em grupos os estudantes elaborassem novos diálogos, percebendo as relações criadas pela imagem. A partir disso, o grupo formado pelos estudante 3, estudante 12, estudante 15 e estudante 21 resolveu refazer a tira com a temática do suicídio.

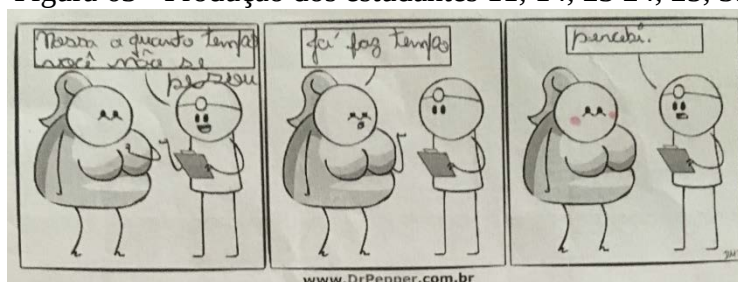
Figura 62 - Produção dos estudantes 3, 12, 15 e 21



- 1º quadrinho: “As vezes sou julgado por coisas bobas”
 2º quadrinho: “As pessoas não me perguntam porque não sonho mais.”
 3º quadrinho: “Se realmente a sociedade liga para as pessoas...”
 4º quadrinho: “Acho que perceberão a minha ausência”

A reelaboração (Figura 62), segundo o grupo, teve a intenção de dar voz a pessoas que possuem pensamentos suicidas. Elas acreditam que a compreensão e o apoio a essas pessoas são fundamentais. Questionei se havia ainda o humor, e elas afirmaram que não, mas preferiam alertar a fazer piada com esse tipo de situação, pois dessa forma poderiam estimular a empatia. O grupo também afirmou que não conseguiu refazer as outras por causa do tempo.

Figura 63 - Produção dos estudantes 11, 14, 23 24, 25, 35



- 1º quadrinho: “Nossa a quanto tempo você não se pesou”
 2º quadrinho: “Já faz tempo”
 3º quadrinho: “percebi”

Figura 64 - Produção dos estudantes 11, 14, 23 24, 25, 35



- 1º quadrinho: “O mais humilde tinha felicidade”
 2º quadrinho: “E o mais orgulho perdia tudo”
 3º quadrinho: “E no fim...”; “Eu era o orgulhoso”

Já o grupo formado pelos estudante 11, estudante 14, estudante 23, estudante 24, estudante 25, estudante 35 refez todas as tiras cômicas. Apresentamos duas dessas reconstruções (Figuras 63 e 64). A primeira (Figura 63), apesar de ter sido construído um

novo diálogo, manteve-se a piada em relação ao corpo da mulher, com o acréscimo, no último quadrinho, de um círculo rosa, representando rubor motivado pelo constrangimento em relação à resposta do médico.

Já na reconstrução da tira com a temática do suicídio (Figura 64), a perspectiva foi alterada, pois a personagem apresenta a suas razões para o seu ato final. Percebe-se uma tentativa de compreensão do que se passa na mente de alguém com pensamentos suicidas, diferente da original, em que as reivindicações de grupos minoritários são criticadas.

O grupo formado pelos estudante 1, estudante 2, estudante 7, estudante 27, estudante 29, estudante 30, estudante 31 e estudante 32, reelaborou as duas primeiras tiras cômicas também (Figura 65 e 66).

Figura 65 - Produção dos estudantes 1, 2, 7, 27, 28, 29, 30, 31, 32



- 1º quadrinho: “Sei uma boa dica para emagrecer”
 2º quadrinho: “Mas quem disse que eu quero?”
 3º quadrinho: “Nossa, me desculpe”.

Figura 66 - Produção dos estudantes 1, 2, 7, 27, 28, 29, 30, 31, 32



- 1º quadrinho: “Podia ta matando”
 2º quadrinho: “Podia ta roubando”
 3º quadrinho: “Estou”, “Me suicidando”

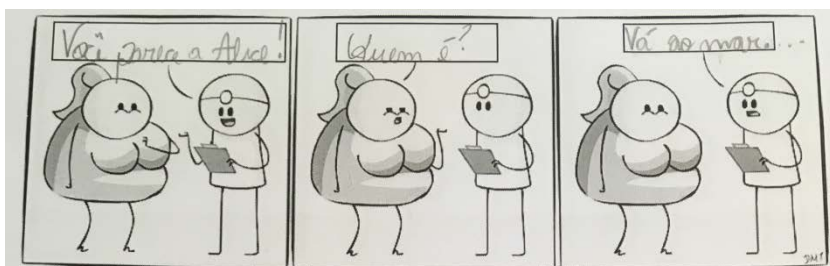
Na primeira (Figura 65), diferentemente da tira original, o grupo reposiciona a mulher que rechaça a fala do médico, apresentando sua opinião. Conversamos sobre a ausência da quebra de expectativa para a construção do humor, e os estudantes afirmaram que uma resposta como a da mulher já era diferente do esperado. E na segunda tira reelaborada (Figura 66), os educandos desenvolveram a temática do suicídio relacionada a uma forma humorada

de alguém, que precisa de ajuda financeira, fazer um pedido. Na tira, ao invés de se fazer o pedido, a personagem anuncia o suicídio, como solução para os problemas que enfrenta.

Por último, apresentamos as tiras reelaboradas pelo grupo formado pelos estudante 4, estudante 6, estudante 8, estudante 13, estudante 15, estudante 22, estudante 26. Na primeira (Figura 67), além de se manter o viés ideológico da tira original, o grupo associou a um contexto da turma, fazendo referência a uma estudante da turma, que é chamada frequentemente de “Peppa”⁴⁶ ou “baleia”, devido ao seu biotipo. Conversamos sobre as inferências em relação à personagem, já que o conhecimento compartilhado sobre ela fica restrito à turma da escola.

Também, conversamos se não seria desconfortável a colega de turma ler essa produção, e, como se sentiriam se fossem eles os representados. A resposta foi a de que não gostariam, mas que ela também faria esse tipo de abordagem. Questionei, então, por que, então, eles não poderiam ser os primeiros a agir diferente? Houve um silêncio. A estudante 8, então, afirmou “*Nunca pensei assim... Eu não sou muito de fazer esse tipo de brincadeira, mas está sempre todo mundo fazendo...*”. Discutimos, então, de que essa forma de se relacionar tão comum não é natural, mas construída, e que eles poderiam construir relações melhores em sala de aula e na vida, mas que é preciso se engajar nessas mudanças.

Figura 67 - Produção dos estudantes 4, 6, 8, 13, 15, 22, 26



1º quadrinho: “Você parece a Alice!”

2º quadrinho: “Quem é?”

3º quadrinho: “Vá ao mar...”

Já na segunda tira cômica (Figura 68), os estudantes vincularam o tema do suicídio aos relacionamentos amorosos. A personagem, diferentemente da tira original, foi representada como alguém com pensamentos negativos, e, conseqüentemente, em sofrimento. Em relação à tira original, não se despreza o sofrimento alheio. O grupo produziu um desfecho inusitado,

⁴⁶ **Peppa Pig** é uma série de desenho animado destinado ao público infantil em faixa etária pré-escolar. Produzida por Astley Baker Davies. Os desenhos contam a história de *Peppa*, uma porquinha cor-de-rosa que vive com seu irmão caçula George e seus pais em uma cidade britânica. A série estreou em maio de 2004 no Reino Unido e fez imenso sucesso, sendo distribuída pela *E1 Kids* para diversos países e dublada em vários idiomas. No Brasil, é exibida desde 2007 no canal a cabo *Discovery Kids* – sendo uma das principais atrações do canal. E desde 25 de maio de 2015, é exibida também em TV aberta na TV Cultura. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Peppa_Pig>. Acesso em: 05 fev. 2018

desenvolvendo uma perspectiva mais empática em relação às pessoas que passam por esse tipo de situação ao ressignificar a razão para a medida tomada pela personagem.

Figura 68 - Produção dos estudantes 4, 6, 8, 13, 15, 22, 26



1º quadrinho: “Amor, por que você me trata assim?”

2º quadrinho: “Caraca, eu sou um merda mesmo!”

3º quadrinho: “Já sei...”; “E amou...”

Essas produções demonstraram que não há garantias quanto às mudanças, mas que é possível o diálogo e a proposição de novas perspectivas. Em relação à tira sobre a mulher, um grupo ressignificou de modo contrário ao proposto originalmente, um não fez a reelaboração, e dois mantiveram a perspectiva original. Acredito que esse resultado não seja indicativo de fracasso ou motivo para desistência em relação a essa discussão, mas de que as relações de gênero construídas na nossa sociedade são predominantemente conservadoras e reforçadas por diversas instâncias sociais.

Assim, considero imprescindível continuar propondo novos olhares, estimulando a reflexão na sala de aula. Isso porque, mesmo havendo manifestações de opiniões vinculadas à visão dominante, a maioria dos estudantes se mostrou aberta ao diálogo, ao conhecimento, e, a cada encontro, também demonstrava maior preocupação em ter uma opinião mais fundamentada.

Em relação ao tema do suicídio, todos os grupos buscaram apresentar uma perspectiva mais solidária. Todos os grupos tiveram como objetivo dar voz a pessoas com pensamentos desse tipo, agindo, então, com mais empatia. Os educandos demonstraram bastante interesse em relação ao tema, possibilitando uma discussão bastante produtiva. Por isso, é imprescindível continuar o processo de desenvolvimento de leitura de diversos gêneros discursivos, sem se excluir linguagens como as dos quadrinhos, para que os horizontes dos educandos continuem se ampliando. A etapa seguinte teve como objetivo retomar elementos já trabalhados.

4.5 Momento final: avaliação formativa

Essa etapa não se constitui em uma única avaliação, mas em uma retomada dos aspectos desenvolvidos, relacionada a todos o percurso formativo planejado. Desse modo, realizei discussões orais e propus aos estudantes que também respondessem de modo escrito um questionário final (Apêndice B). Em seguida, apresentei a tira de Armandinho (Figura 68) para os estudantes:

Figura 69 – Tira “Armandinho” (Alexandre Beck)



Fonte: BECK, Alexandre. **Blog Tiras Beck**. 2015. Disponível em: <<http://tirasbeck.blogspot.com/>>. Acesso em: 13 nov. 2017

A partir da tira (Figura 69) falei sobre a dificuldade atual de se pensar criticamente, diante de uma diversidade de textos, opiniões e discursos. Sendo assim, abordamos o quanto é importante contestar pontos de vista e se posicionar diante dos textos a que temos acesso. Os estudantes afirmaram que, apesar de ser difícil fazer a seleção dos textos, haviam percebido como os textos influenciam as nossas opiniões e concordaram com a opinião da estudante 3: “Tem que *pensar por si mesmo, como está ali na tira*”.

Depois dessa breve discussão, solicitei que os estudantes preenchessem um último questionário. Dos 36 estudantes⁴⁷ da turma 30 responderam ao questionário. A partir dele, verifiquei que, em relação às informações sobre o gênero, os estudantes demonstraram ter ampliado o conhecimento sobre as tiras cômicas, diferenciando-as de outros gêneros, valorizando os aspectos do humor e da crítica.

Praticamente todos os estudantes reconheceram a articulação das linguagens verbal e visual como fundamentais para a construção do sentido nas tiras cômicas. Além disso, também demonstraram saber onde circulam esses textos, embora tenham relatado que só o acessam por meio das redes sociais. Também se destaca a resposta dos estudantes sobre as estratégias de humor típicas das tiras cômicas reconhecidas como “quebra de expectativa”,

⁴⁷ No começo do ano letivo havia quarenta estudantes, já no segundo bimestre, trinta e oito e, no 3º bimestre, mais dois estudantes saíram da turma, terminando o ano, então, com trinta e seis estudantes.

“reviravolta”, “duplo sentido”, “piada”, “final inesperado”, “quebra de padrões”. A maioria dos estudantes também afirmou que os desenhos estereotipados nas tiras cômicas são construções ideológicas desenvolvidas a partir de uma cultura, com seus valores e ideologias, representando grupos sociais.

Predominantemente, os estudantes também afirmaram que qualquer assunto pode ser abordado com humor nas tiras cômicas, desde que leve em conta o outro. Algumas respostas foram transcritas abaixo, representando basicamente a opinião de vinte e oito dos trinta estudantes da turma, juntamente com as duas respostas (estudantes 14 e 29) que apresentaram opiniões diferentes.

Pergunta: O humor das tiras cômicas é produzido utilizando-se diversos recursos. Alguns se valem das diferenças para fazer rir. Você considera que se pode fazer humor com tudo? Qual poderia ser o limite?

Estudante 16: “limites com base nos preconceitos”;

Estudante 12: “quando ofende alguém”;

Estudante 24: “pensar como se estivesse no lugar do outro”;

Estudante 21: “alguns assuntos sérios que não deveriam ser tratados com brincadeira”

Estudante 34: “tudo tem que ter respeito”

Estudante 15: “quando para fazer humor precisa insultar alguém, acho que esse é o limite”

Estudante 23: “o limite é quando começa a usar o racismo, a vida das outras pessoas”

Estudante 18: “o limite é o nazismo, preconceito, anarquia, essas coisas”

Estudante 33: “deve ter um limite, para não fazer piadas que sejam racistas”

Estudante 14: “Acho que quando se usa o humor para alegrar alguém não existem limites (minha opinião)”.

Estudante 29: “Não existem limites”

Sobre o projeto de leitura de tiras cômicas desenvolvido com eles em sala de aula, a maioria dos estudantes afirmou que os ajudou a entender melhor os outros e a si mesmo. Abaixo seguem algumas declarações dos estudantes:

Estudante 21: “pude conhecer vários pontos de vista e opiniões dos meus amigos que eu não conhecia”.

Estudante 14: “eu acho que sim, é aquele tipo de coisa que você aprende e acaba praticando sem perceber”

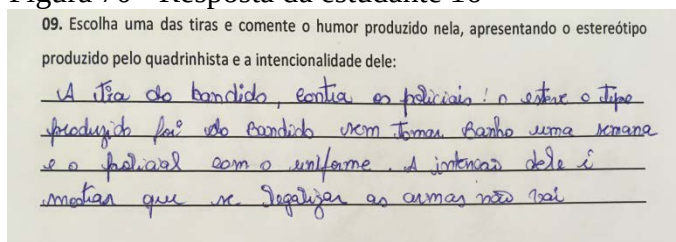
Estudante 4: “ela mostra um modo de enxergar opiniões diferentes”

Pude perceber que os problemas de ofensas e *bullying* diminuíram sensivelmente. Até mesmo estudantes que praticamente não se falavam passaram a ter uma convivência mais

colaborativa. As conversas sobre os temas delicados, as possibilidades de ouvirem e descobrirem os pontos de vista dos colegas proporcionaram a construção de um ambiente mais participativo e empático, em que as diferenças deixaram de ser barreiras para a aprendizagem.

Pedi também que os estudantes apontassem qual tira cômica trabalhada durante o projeto mais lhe despertou a atenção, identificando o estereótipo e a intencionalidade discursiva. Desse modo, dez estudantes indicaram a tira “Bandido” (Figura 60), mostrando interesse não só pela temática do uso de armas, mas também pelo estereótipo criado em relação ao bandido. A seguir, apresento algumas das respostas à questão:

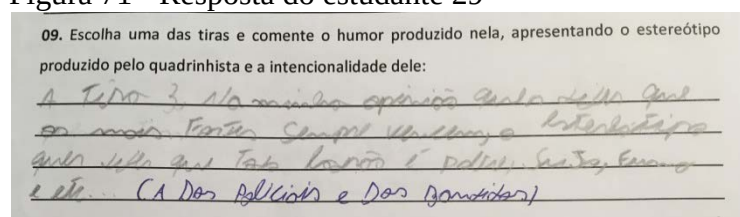
Figura 70 - Resposta da estudante 16



“A tira do bandido contra os policiais! O ‘esteve o tipo’ (estereótipo) produzido foi do bandido sem tomar banho uma semana e o policial com o uniforme. A intenção dele é mostrar que se legalizar as armas não vai ajudar em nada”.

A estudante confundiu-se entre a discussão realizada na turma sobre o porte de armas e a temática da tira cômica (Figura 60). Isso porque tratamos sobre a impossibilidade de se resolver os problemas da segurança com a legalização das armas. Como ela havia concordado no dia da discussão, possivelmente, apontou essa opinião em relação ao conteúdo da tira.

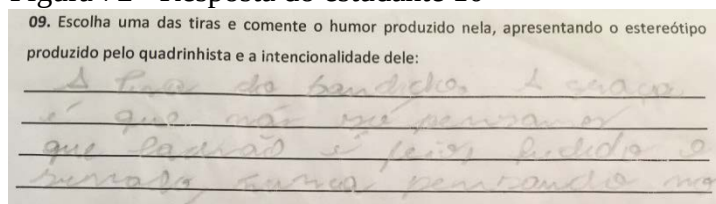
Figura 71 - Resposta do estudante 29



“A tira 3, na minha opinião quer dizer que os mais fortes sempre vencem, o estereótipo que diz que todo ladrão é pobre, sujo, feioso e etc. (A dos policiais e dos bandidos)”

O estudante 29 também citou também a tira “Bandido” (Figura 60), ressaltando o estereótipo construído em relação aos ladrões como pobres e sujos. A maior participação desse estudante durante as atividades aconteceu justamente quando discutíamos essa tira.

Figura 72 - Resposta do estudante 10

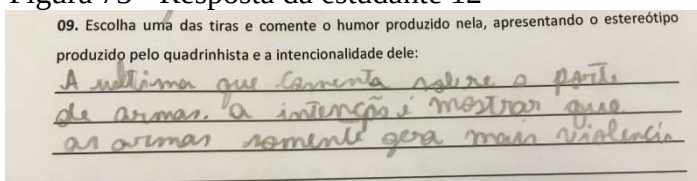


“A tira do Bandido. A graça é que nós só pensamos que ladrão é feio, fedido e surrado, nunca pensamos no branco e rico”.

O estudante 10 destacou a questão racial em seu comentário, assim como muitos outros colegas da turma. Pude perceber que trabalhar os estereótipos provocou reflexões mais profundas sobre como pensar o mundo. A curiosidade proporcionou diversos questionamentos sobre o porquê dessas construções e influências tão fortes, principalmente quando tratamos da tira da Figura 60.

Já a estudante 12 também mostrou preferência pela temática do porte de armas, a partir da tira sobre armas de fogo (Figura 61) declarando o seguinte:

Figura 73 - Resposta da estudante 12

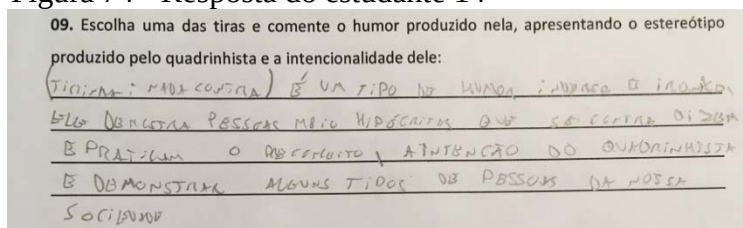


“A última que comenta sobre o porte de armas. A intenção é mostrar que as armas somente geram mais violência”.

Essa estudante já se mostrava engajada em causas femininas e de raça, mas muitas vezes se calava diante da turma. Durante as atividades, pude perceber que se sentiu mais confiante para expressar suas convicções e dialogar com os colegas mais abertamente.

Os estudantes 14 e 15 escolheram a tira “Nada Contra” (Figura 33) que possui como temática os diversos tipos de preconceitos. Os dois estudantes produziram respostas semelhantes. Destaco a seguir uma das respostas:

Figura 74 - Resposta do estudante 14



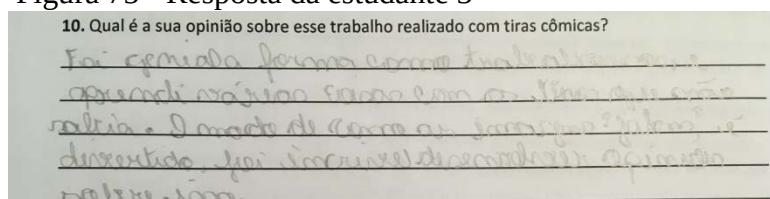
“(Tirinha: Nada Contra) é um tipo de humor: inverso e irônico. Ele demonstra pessoas meio hipócritas que se contradizem e praticam o preconceito. A intenção do quadrinhista é demonstrar alguns tipos de pessoas da nossa sociedade”.

A escolha da tira (Figura 33) e comentário desse estudante foram surpreendentes, pois ele, com frequência, assumia posturas mais conservadoras, desmerecendo as lutas das minorias. Muitas vezes, em sala, ele repetiu que preconceito eram reclamações desnecessárias ou algo que não existia. Acredito que as discussões ao longo do projeto auxiliaram na mudança em relação ao tema, proporcionando uma leitura mais justa e sensível aos grupos representados na tira cômica.

Observa-se ainda um ponto negativo: dez estudantes não responderam essa questão de escolha de uma tira trabalhada. Questionei-os o motivo e a maioria deles afirmou que, devido ao pouco tempo para atender ao pedido, preferiram responder outras questões. Dois estudantes disseram que simplesmente não queriam responder. Realmente, o tempo disponibilizado para execução dessa atividade foi curto por conta das atividades que aconteceram na escola ao final do bimestre. Portanto, o tempo é um fator a ser considerado em todas as atividades para que todos possam realizar as atividades com tranquilidade.

Considere importante também que os estudantes comentassem sobre o projeto desenvolvido. Busquei esse retorno como objetivo de compreender a receptividade dos estudantes, algumas reações e expectativas atendidas ou não. Cabe ressaltar que eu disse aos estudantes que eles não precisavam se identificar nas atividades, só se quisessem fazer isso. Assim, poderiam expor livremente suas opiniões, mas praticamente todos os estudantes presentes afirmaram que faziam questão de se identificar, e até mesmo os três estudantes que não responderam fizeram isso. Assim, seguem abaixo algumas das respostas dos estudantes a partir do que pude refletir sobre mudanças, acertos e erros:

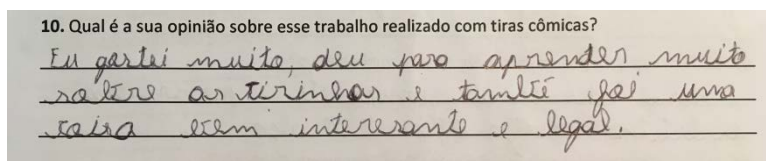
Figura 75 - Resposta da estudante 3



"Foi genial a forma como trabalhamos, e aprendi várias coisas com as tiras que não sabia. O modo como as imagens 'falam' é divertido, foi incrível desenvolver opiniões sobre isso."

A percepção de que as imagens são também construções ideológicas fez com que a estudante 3 participasse ativamente do projeto. Esse apontamento é relevante, pois essa estudante geralmente não se sentia motivada nas aulas. Conhecer os interesses dela (como a produção de *fanfics*), as temáticas que a motivam, possibilitou implementar uma abordagem mais contextualizada não só no projeto com as tiras cômicas, mas em todas as aulas.

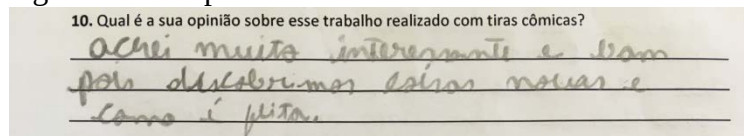
Figura 76 - Resposta do estudante 6



“Eu gostei muito, deu para aprender muito sobre as tirinhas e ‘também’ foi uma coisa bem ‘interessante’ e legal.”

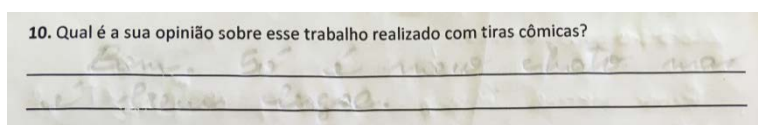
O estudante 6 era um dos que sofria com as brincadeiras ofensivas dos colegas de turma em relação aos seus aspectos físicos, apresentando uma postura mais retraída, tímida. A interação com o professor também era difícil, mas as atividades com as tiras cômicas possibilitaram maior envolvimento dele nas tarefas, principalmente, por ter a habilidade de desenhar. Como os estudantes faziam comentários positivos sobre os desenhos deles, considerando até melhores do que de alguns quadrinistas, foi perceptível a mudança de postura dele. Com essa descoberta sobre ele, sugeri que ele fizesse caricaturas para a Mostra Cultural⁴⁸, o que foi aceito por ele com entusiasmo. Suas mudanças foram perceptíveis, passou a interagir com maior desenvoltura durante as aulas, a tirar dúvidas, a circular em outros grupos da turma, e solicitar a fala nos debates.

Figura 77 - Resposta da estudante 12



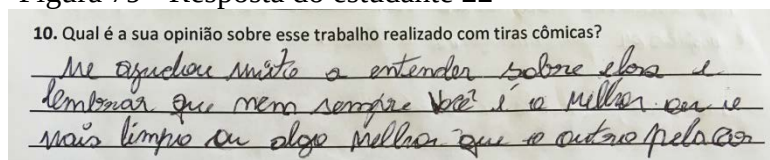
“Achei muito interessante e bom, pois descobrimos coisas novas e como é feita.”

Figura 78 - Resposta do estudante 10



“Bom. Só é meio chato, mas é bem legal.”

Figura 79 - Resposta do estudante 22



“Me ajudou muito a entender sobre elas e lembrar que nem sempre você é o melhor ou é mais limpo ou algo melhor que o outro pela cor.”

⁴⁸ A Mostra Cultural é um evento anual da escola em que, a partir de uma temática previamente definida, cada turma se responsabiliza por produzir um estande que valoriza algum aspecto do tema. Em 2017, a turma 901 indicou-me como professor-orientador deles na Mostra.

Figura 80 - Resposta da estudante 31

10. Qual é a sua opinião sobre esse trabalho realizado com tiras cômicas?

Legal!
 Tô brincando... hehehe
 Acho interessante, pois nunca discuti minha
 opinião sobre isso.

“Legal! Tô brincando... hehehe. Acho interessante, pois nunca discuti minha opinião sobre tiras.”

Figura 81 - Resposta do estudante 7

10. Qual é a sua opinião sobre esse trabalho realizado com tiras cômicas?

Eu acho legal. Muita das vezes eu procuro
 ver tiras ou ‘memes’, ~~eu~~ faz você pensar e
 ver as opiniões de outras pessoas e até opinar sobre
 o que você concorda.

“Eu acho legal, muita das vezes eu procuro ver tiras ou ‘memes’, faz você pensar e ver as opiniões de outras pessoas e até opiniões sobre o que você concorda.”

Figura 82 - Resposta da estudante 34

10. Qual é a sua opinião sobre esse trabalho realizado com tiras cômicas?

Achei legal pois saiu do normal que nós
 sempre fazíamos.

“Achei legal, pois saiu do normal que nós sempre fazia.”

A estudante 34 geralmente mantinha-se mais distante dos outros estudantes. Com pouca participação e interação, dificilmente ela expunha suas opiniões e se envolvia nas atividades cotidianas de sala de aula. Mas os debates em grupos menores proporcionaram um espaço para fala em que ela se engajou, apresentando suas opiniões, sugerindo possibilidades para realização das atividades. Sua resposta aponta para a mudança que foi implementada, determinando uma nova postura dela em sala de aula.

Figura 83 - Resposta do estudante 30

10. Qual é a sua opinião sobre esse trabalho realizado com tiras cômicas?

~~Faz distrair e conhecer pontos pessoais.~~
 Faz distrair e a cada vez mais pessoas.

“Faz distrair e conhecer pontos pessoais.”

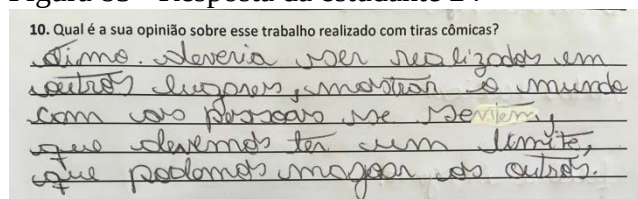
Figura 84 - Resposta da estudante 16

10. Qual é a sua opinião sobre esse trabalho realizado com tiras cômicas?

Legal, gosto bastante de memes...
 Mas não sou muito chegada, e também nunca
 discuti sobre (tiras cômicas).

“Legal. Gosto bastante de memes... Mas não sou muito chegada, e também nunca discuti sobre (tiras cômicas)”.

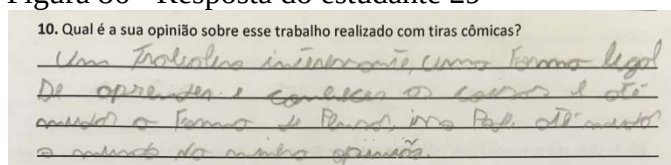
Figura 85 - Resposta da estudante 24



“Ótimo. Deveria ser ‘realizados’ em outros lugares, mostrar o mundo como as pessoas se sentem, que devemos ter um limite, que podemos magoar os outros...”

Essa estudante era a que mais sofria com as brincadeiras ofensivas dos colegas de turma. Era comum eu ter de intervir, já que as hostilidades eram muito frequentes, levando ao descontrole emocional da estudante. Mas, ao longo do projeto, ficou evidente o quanto ela conseguiu superar a sua dificuldade de se posicionar, o quanto a agressividade da turma diminuiu, pois passaram a demonstrar mais constrangimento em relação às atitudes anteriores.

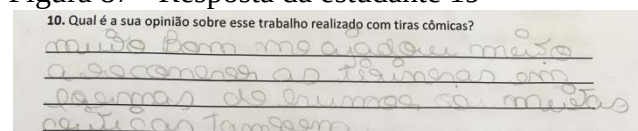
Figura 86 - Resposta do estudante 29



“Um trabalho interessante, uma forma legal de aprender e conhecer as coisas e até mudar a forma de pensar, isso pode até mudar o mundo na minha opinião”.

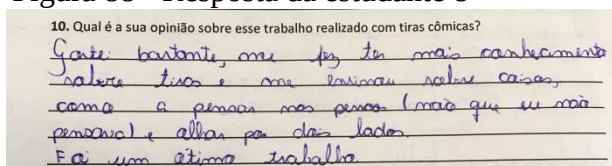
Esse estudante havia chegado à turma em 2017, mas envolvia-se em diversos problemas (brigas, comentários indecorosos sobre os colegas), e já era acompanhado pelo Conselho Tutelar. Frequentemente relatava situações de embriaguez e de alucinação vivenciadas por ele (situações essas confirmadas pelos colegas de turma). Pouco interagiu ou participava das aulas, nas primeiras atividades do projeto manteve a mesma postura, mas aos poucos, passou a participar das atividades, solicitar a fala para expressar suas ideias, ouvia atentamente as falas dos colegas. Em momentos posteriores, conversamos reservadamente algumas vezes sobre o uso de bebidas alcoólicas e de entorpecentes e ele afirmou não estar mais fazendo uso.

Figura 87 - Resposta da estudante 19



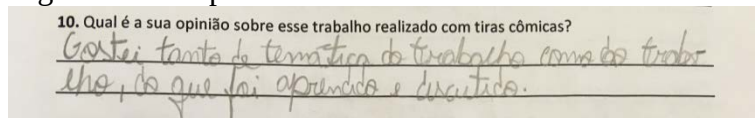
“Muito bom, me ajudou muito a reconhecer as tirinhas em formas de humor, com muitas críticas também”

Figura 88 - Resposta da estudante 8



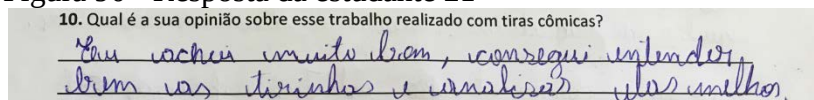
“Gostei bastante, me fez ter mais conhecimento sobre tiras e me ensinou coisas como a pensar nas pessoas (não que eu não pensava) e olhar por dois lados. Foi um ótimo trabalho”.

Figura 89 - Resposta do estudante 5



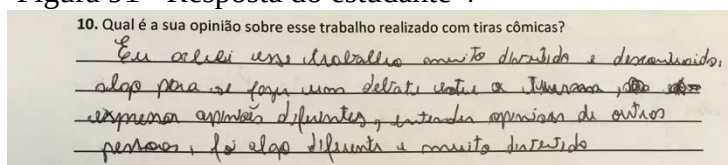
“Gostei tanto da temática do trabalho como do trabalho, do que foi aprendido e discutido”.

Figura 90 - Resposta da estudante 21



“Eu achei muito bom, conseguir entender bem as tirinhas e analisar elas melhor”.

Figura 91 - Resposta do estudante 4



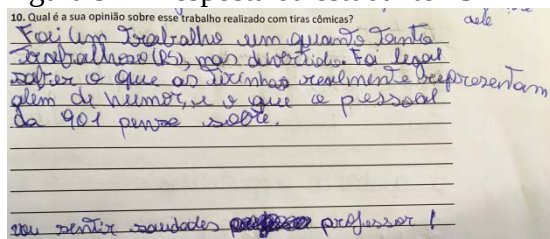
“Eu achei um trabalho muito divertido e descontraído, algo para se fazer um debate entre a turma, expressar opiniões diferentes, entender opiniões de outras pessoas, foi algo diferente e muito divertido”.

Compreendi que a questão da “diversão”, citada por diversos estudantes, foi possível devido à pelo menos dois fatores. O primeiro foi a valorização do humor, pois uma das minhas falhas que detectei ao trabalhar as tiras antes de realizar a pesquisa, era não dar tempo para o riso, para o comentário sobre o humor, para a conversa, partindo-se logo para outras ações pretendidas. Dessa forma, o humor torna-se uma boa estratégia para discutir os temas envolvidos, para elaborar situações-problemas a serem desveladas, para se perceber as vozes presentes ou ausentes.

O segundo fator se vincula à dinamicidade que as aulas ganharam, quando pedi aos estudantes que levassem as tiras para que trabalhássemos com e a partir delas. Essa possibilidade de escolheram, compartilharem, sem desconsiderá-las em relação a outras produções de quadrinistas mais famosas ou da grande mídia, proporcionou um ambiente de maior contextualização e de maior aproximação de situações reais de leitura do gênero, fazendo com que a aprendizagem passasse a ser significativa para a maioria dos sujeitos

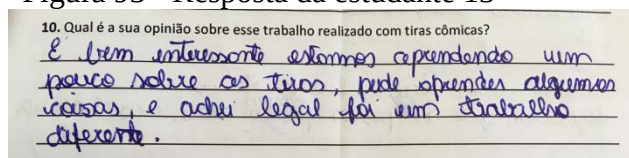
envolvidos na pesquisa. De fato, mesmo com a minha insistência para que participasse, apenas um estudante manteve-se alheio às atividades desenvolvidas.

Figura 92 - Resposta da estudante 15



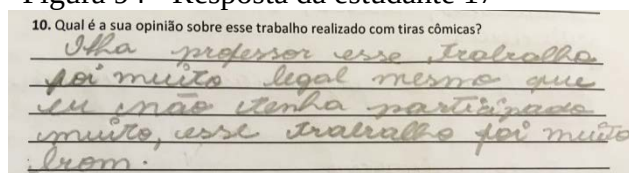
“Foi um trabalho um quanto tanto trabalhoso (rs), mas divertido. Foi legal saber o que as tirinhas realmente representam além de humor, e o que o pessoal da 901 pensa sobre. Vou sentir saudades, professor!”

Figura 93 - Resposta da estudante 13



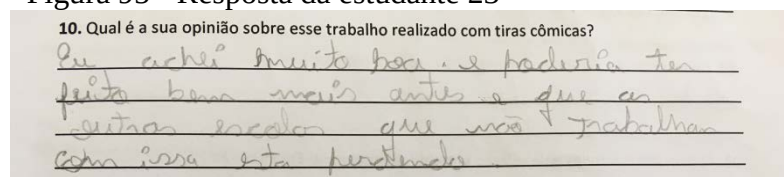
“É bem interessante, estamos aprendendo um pouco sobre as tiras, pude aprender algumas coisas e achei legal, foi um trabalho diferente”.

Figura 94 - Resposta da estudante 17



“Olha, professor, esse trabalho foi muito legal mesmo que eu não tenha participado muito, esse trabalho foi muito bom”.

Figura 95 - Resposta da estudante 23

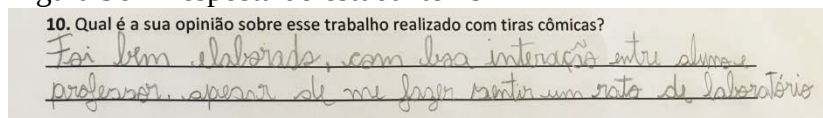


“Eu achei muito boa e poderia ter feito bem mais antes e que as outras escolas que não trabalham com isso estão perdendo”.

A estudante 23 chegou à escola no ano de 2017. Marcada por muitos problemas familiares, ela apresentava diversos problema de escrita. Propusemos a ela e a alguns outros estudantes em condições parecidas na turma, atividades paralelas ao longo do ano, visando compensar as lacunas. Ao conversar com ela sobre isso, ela mostrou-se muito emocionada, pois nos anos anteriores os professores reclamavam com ela, mas não ofereciam essa alternativa. Pude notar que não havia desinteresse, mas o lugar do não-saber e do fracasso a mantinha desestimulada, mas, depois dessa conversa, sua atitude mudou positivamente.

Durante a execução do projeto, a participação dela, principalmente, quando formávamos grupos menores, foi bastante intensa e produtiva.

Figura 96 - Resposta do estudante 18



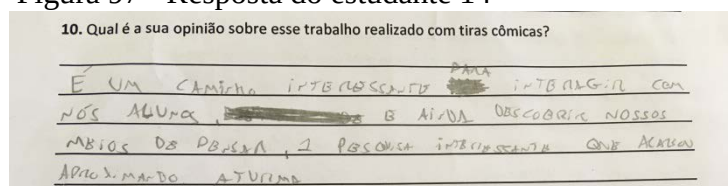
“Foi bem elaborado, com boa interação entre aluno e professor, apesar de me fazer sentir um rato de laboratório”.

O estudante 18 era considerado por muitos “um problema”. Isso porque não realizava as atividades pedidas, não se importava com as ameaças em relação à nota, além de ter uma baixa frequência. Em muitas conversas com ele, o estudante relatou que considerava o que era ensinado na escola desnecessário, pois não tinha a ver com a sua vida e com suas expectativas futuras, por isso fazia outras leituras e preferia aprender sozinho. Também afirmou que tinha o sonho de se escritor, e até já escrevia, mas que as aulas de português não o ajudavam, pelo contrário, até o prejudicava, o limitava. Depois de ouvir essas palavras duras, desafiei-o dizendo que o faria mudar de opinião sobre as aulas de língua portuguesa, mas que precisaria da participação e opinião dele.

Ao longo do ano, a partir da pesquisa realizada, implementei mudanças para além do projeto aqui apresentado. A interação com os estudantes passou a ser mais planejada e consciente, as atividades mais contextualizadas, e a participação dos estudantes no direcionamento das atividades, nas indicações de leitura passaram a ser mais frequentes. A frequência e a participação de estudante passaram a ser maiores, passamos a trocar algumas leituras, e ele passou a me consultar sobre diversos assuntos tanto mais pessoais como de conhecimento geral.

Como já citado num dos diálogos registrados anteriormente, emprestei o livro “Desvendando os quadrinhos”, de Scott McCloud, por já saber que uma das suas atividades preferidas é desenhar. Depois que ele leu, conversamos um pouco sobre o livro e como aborda o tema. O comentário do estudante foi: “Professor, é muito bom o livro. Só achei que ele fala tudo de modo muito geral, poderia ser mais específico em alguns pontos, tentou dar conta de tudo”. No último dia do projeto, ele voltou a dizer a mim: “Professor, obrigado! Você venceu o desafio. Você é o melhor professor e, sabe, você despertou novamente a minha vontade de ser escritor!”. Diante dessa mudança, entendo que reconhecer os interesses do estudante possibilitou criar condições melhores de aprendizagem e os estímulos necessários para que o estudante se motivasse nas aulas.

Figura 97 - Resposta do estudante 14



“É um caminho interessante para interagir com nós alunos. E ainda descobrir nossos meios de pensar, 1 pesquisa interessante que acabou aproximando a turma”.

O estudante 14 também reclamava bastante de que a escola era monótona, e de que eles ficavam presos, sem fazer atividades interessantes. Ele chegou à turma no ano de 2017, mas logo se tornou uma liderança por sua facilidade de argumentar e ridicularizar alguns dos colegas da turma. A relação também não era amistosa com os professores, pouco interagia nas aulas, restringindo-se a conversas paralelas ou ao uso de seu *smartphone*. Na descrição das atividades anteriores, é possível identificar a mudança de atitude do estudante e sua constante interação tanto nos grupos maiores como nos menores, realizando as atividades de maneira colaborativa. Por conta da pesquisa mantivemos muitas conversas e percebi que ele passou a me consultar diante de quaisquer dúvidas.

Ao final da última aula do projeto, o estudante 14 me procurou e estabelecemos uma conversa que revela um pouco do que foi conseguido ao longo do projeto. Segue um trecho do diálogo que tivemos.

Diálogo 21

[Estudante 14] – Quais são os objetivos da sua pesquisa mesmo?

[Professor] – São alguns objetivos e, sobre o meu aprimoramento pessoal, a ampliação do potencial crítico de vocês utilizando as tiras cômicas, melhorar a relação entre os alunos e de vocês comigo...

[Estudante 14] – Professor, você acha que conseguiu alcançar seu objetivo?

[Professor] – Acredito que alguns sim... Não quer dizer que foi tudo perfeito, tivemos problemas com datas, com o uso dessa sala de multimeios...

[Estudante 14] – E nós? Você acha que sim? Que melhorou?

[Professor] – Posso falar de você, por exemplo? Como você era antes comigo? Nem falava comigo...

[Estudante 14] – Ah, professor, não era com você. Não gostava de algumas aulas. Escola é um saco.

[Professor] – Mas viu como agora você está mais próximo? Senta até mais perto de mim na sala...

[Estudante 14] – Ih, professor, é mesmo...

[Professor] – Reparou como você participou muito de cada etapa e brigou menos?

[Estudante 14] – Ih, é mesmo (pausa)... Você não fez tantas coisas diferentes, mas parece mais legal agora, dá vontade de falar, participar... Tá ‘mó’legal!

[Professor] – Viu como muita coisa deu certo? Vocês analisaram diversas tiras, leram também outros textos, vocês desafiaram sentidos já construídos, criaram outros...

[Estudante 14] – E está todo mundo muito mais amigo agora...

Antes desse diálogo eu havia distribuído uma pequena mensagem personalizada para cada estudante, agradecendo pela participação e despedindo-me deles, pois o ano letivo estava se encerrando. Foi um momento de bastante emoção, muitos estudantes se abraçando e me abraçando, agradecendo pelo ano letivo diferente que tiveram. Considerei marcante esse momento, pois, muitas vezes, o fim de um ano letivo é marcado muito mais pela sensação de fracasso, ou de alívio tanto de estudantes como de professores, devido às relações tensas que se estabelecem ao longo do ano, mas, dessa vez, a sensação era de satisfação, de alegria, de pesar pelo fim das aulas. Ao final da aula, os estudantes pediram para que fizéssemos fotografias juntos. Acredito que a Figura 98 expressa um pouco da minha satisfação e dos estudantes, ainda mais que eles já estavam liberados para irem embora.

Figura 98 - Fotografia ao final da última aula do projeto



As despedidas continuaram no grupo de *whatsapp* da turma, após mudarem o nome do grupo para “Eterna 901”. Posso afirmar que a realização de atividades de modo colaborativo transformou a relação dos estudantes com a aprendizagem e com a escola não só nas aulas referentes ao projeto, mas em todas as atividades escolares. A atuação da turma na Mostra

Cultural (que aconteceu uma semana antes da última aula do projeto) é um dos exemplos disso.

Como a turma me escolheu para orientá-los no evento, participei de todo o processo de organização. Em anos anteriores, os estudantes dessa turma evitavam a participação, mas, dessa vez, estavam todos empolgados. Rapidamente escolheram homenagear o cantor Luiz Gonzaga, dividiram as tarefas sem muitas dificuldades, produziram os materiais para a exposição no estande, ensaiaram a dança teatralizada, selecionaram trechos de músicas, discutiram sobre elas, e sobre quais seriam mais relevantes para serem expostas.

No dia da Mostra, os estudantes explicaram aos visitantes quem era o cantor e compositor, os elementos decorativos que confeccionaram, os trechos das músicas expostas em cartazes, os objetos decorativos e as comidas típicas. Além disso, a turma fez uma apresentação de dança (Figura 99) com tamanha desenvoltura que surpreendeu o público presente. Era visível como os estudantes sentiam-se bem no ambiente escolar, mais unidos e menos queixosos.

Figura 99 – Fotografia dos estudantes dançando na Mostra Cultural



Para os estudantes, a proximidade com a realidade deles, a possibilidade de serem ouvidos e terem suas opiniões respeitadas proporcionaram momentos de interação que fortaleceram amizades. Observei que as diferenças se tornaram oportunidades de ouvir, de se posicionar, de se desenvolver, de conhecer novas perspectivas, de entender o outro, de aprender, de conversar sobre temas delicados de forma mais empática e sensível.

É importante também destacar que ao longo de toda a descrição, do projeto apenas um estudante não foi citado. Outros dois estudantes participaram pouco. Embora tenha pretendido

que todos participassem, inclusive tentei, por diversas vezes estimular esses três educandos, sem conseguir êxito, acredito que, de modo geral, o projeto que desenvolvi juntamente com os estudantes mostrou-se satisfatório para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e, principalmente, para o estímulo à emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa possibilitou confirmar a proposição inicial sobre o potencial do gênero tira cômica no ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva crítica. Assim, num contexto de diferenças e de desigualdade, pude desenvolver juntamente com os educandos uma proposta pedagógica baseada no Letramento Crítico, privilegiando momentos de diálogo, de interação, para a construção de sentidos e de desenvolvimento da percepção crítica e da agência para a mudança social.

Durante o projeto, observei que os educandos se envolveram com as leituras propostas, assumindo uma postura mais ativa, quando entenderam que não leriam apenas para responder questionários ou realizar atividades descontextualizadas de gramática. Dessa forma, aos poucos, a visão de leitura em sala como algo desagradável foi abandonada, e os estudantes se engajaram na leitura das tiras cômicas, desafiaram suas perspectivas e discursos, buscaram perceber que vozes estavam presentes e ausentes, e quais, realmente, os representavam. Além disso, consultaram outros textos para expandirem os seus conhecimentos em relação aos temas tratados, dialogaram entre si e com o professor, compararam e refizeram tiras, ou seja, negociaram sentidos e puderam ampliar os seus horizontes de leitura, envolvidos em situações que permitiram ricas reflexões e ações.

Para a criação de um ambiente de aprendizagem mais democrático, culturalmente sensível, inclusivo e colaborativo, a pesquisa também apontou a necessidade de uma ação conjunta entre professor e educandos. Isso porque constatei que, enquanto os estudantes se engajavam nas atividades, assumindo a responsabilidade pela sua aprendizagem, eu consegui assumir uma postura menos impositiva, valorizando acordos, e buscando negociar os sentidos dos textos e a escuta atenta. O efeito do aprimoramento profissional, vinculando intimamente teoria e prática, possibilitou mais agentividade a mim, enquanto professor, ressignificando o meu papel como educador e possibilitando desenvolver uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, a posição assumida nessa pesquisa de estímulo à emancipação possibilitou a percepção de mim mesmo no processo histórico educacional e a elaboração de atividades que priorizassem a reflexão. Assim, pude criticar-me, para exercer, não só num plano teórico ou ideal, mas na prática diária, uma postura mais democrática e dialógica, respeitando os discursos que circulam em sala de aula para que a formação crítica do leitor de fato acontecesse.

Nessa perspectiva, pude também refletir sobre as diferenças, não para homogeneizá-las demagogicamente, mas, para promover discussões positivas, em que as identidades pudessem ser respeitadas e as vozes ouvidas. O trabalho com as tiras cômicas, então, mostrou-se eficaz no processo formativo dos educandos envolvidos nessa pesquisa, pois possibilitou, para além do desenvolvimento da competência comunicativa, contestar valores usuais, confrontar pensamentos, desenvolver reflexões sobre si mesmo e sobre o outro.

Outro fator que se destacou no projeto foi o planejamento de momentos de leitura das tiras cômicas para que os educandos compartilhassem as suas leituras, interagissem com os textos, cumprindo um dos propósitos essenciais desse gênero que é, nas palavras dos educandos, “fazer rir”. Foi nítido como o espaço da sala de aula se tornou mais agradável, pois estudantes expressaram sua alegria, compartilharam textos, interagiram de modo mais espontâneo através dos textos que eles mesmos levaram. Diante disso, acredito que a aproximação com os contextos reais de leitura do gênero possibilitou uma aprendizagem mais significativa para os estudantes em que os seus corpos e subjetividades foram respeitados.

É importante ressaltar também que o gênero discursivo na escola sofre mudanças para atender a proposta pedagógica que se quer desenvolver. A partir disso, foi importante explicitar para os educandos que faríamos leituras também para refletir sobre os contextos, as vozes, os discursos, pois ficou claro que, ao entenderem que podiam se divertir com as leituras das tiras cômicas e refletir sobre a linguagem e discursos presentes nelas, os educandos se mostraram mais motivados e dispostos a realizar as atividades propostas.

Reforço também que ter planejado previamente algumas perguntas possíveis para a discussão dos textos com os educandos foi bastante proveitoso, pois proporcionou uma interação mais deliberada. Esse direcionamento me permitiu refletir sobre a prática realizada de modo mais preciso, além de possibilitar um ambiente mais dinâmico e estimulante para os educandos. Além disso, pude assumir juntamente com os estudantes uma atitude mais desafiadora e menos repressora ao tratarmos de assuntos delicados, buscando dialogar, provocar reflexões, respeitando quando queriam silenciar sobre algum tema e explorando as temáticas que desejaram expandir.

Destaco também as discussões nos grupos menores, pois ofereceram mais oportunidades de todos falarem e ouvirem uns aos outros. Acredito que os ganhos foram significativos, pois, por um lado, os estudantes mais silenciosos/silenciados passaram a compartilhar gradativamente as suas opiniões, sentindo-se mais confiantes para se posicionarem posteriormente diante de toda a turma. Por outro, os estudantes que dominavam os turnos de fala durante as discussões nos grupos maiores passaram a ouvir mais outros,

participando de maneira mais democrática dos debates. Assim, o processo de formação de leitores foi acontecendo de maneira gradativa, pois os estudantes cada vez mais se dispunham a questionar, a desafiar concepções, buscar melhores fontes de informação, ouvir mais atentamente, explorar múltiplas perspectivas, reconhecendo que há mais de uma versão disponível. Dessa maneira, até mesmo os temas mais delicados foram desenvolvidos nas discussões e a maioria dos estudantes pôde se posicionar, ouvir e buscar compreender os posicionamentos dos colegas, além de perguntarem também sobre os meus.

Compreendendo as tiras como textos multimodais, busquei conhecer melhor a linguagem dos quadrinhos para privilegiar a articulação entre o icônico e o verbal para a construção de sentidos nesses textos e elaborar as atividades em sala de aula que privilegiassem essa característica. Assim, ao tratar dos gêneros discursivos e das tiras cômicas no corpo dessa pesquisa, busquei oferecer uma descrição mais exaustiva, ressaltando a complexidade da construção de sentidos na linguagem dos quadrinhos e, conseqüentemente, na produção de discursos e de vozes, acreditando que essa discussão, por mais que tenha chegado à escola através dos livros didáticos, ainda pode proporcionar maiores possibilidades de aplicação em sala de aula.

Com essa análise sobre o gênero discursivo e observando as dificuldades dos educandos ao lerem as tiras cômicas no livro didático, pude constatar que os problemas estavam mais relacionados ao conhecimento prévio e à compreensão de algumas estratégias utilizadas para os efeitos humorísticos. É importante destacar que esses elementos são fundamentais, haja vista que o rompimento da expectativa na leitura desses textos está intimamente ligado ao contexto, aos estereótipos construídos nas tiras e aos efeitos de sentido que são utilizados para se fazer as inferências necessárias. Sabendo disso, desenvolvi atividades com as tiras escolhidas por eles, o que proporcionou uma aprendizagem mais situada e contextualizada, através de discussões sobre o contexto de produção, sobre as expectativas de leitura, sobre os recursos de humor utilizados, sobre as imagens construídas, indagando a representatividade dos personagens.

Não há garantias quanto às mudanças e ao desenvolvimento da percepção crítica, mas os resultados em relação aos sujeitos da pesquisa superaram a expectativa inicial. Isso porque foi possível dialogar de modo mais abrangente sobre diversas temáticas, visando a uma percepção mais empática; produzir diversas reflexões; e observar que o ambiente se tornou menos agressivo ao longo de todo o processo; e verificar que, a cada discussão, os educandos buscavam refletir mais profundamente sobre as questões. Era gratificante constatar que, ao

fim das aulas, os estudantes ficavam impressionados de como o tempo havia se esgotado rapidamente, sem que se dessem conta.

A relação entre o professor e os estudantes já era satisfatória, mas se tornou ainda melhor. Os estudantes afirmavam que eram ouvidos nas aulas de língua portuguesa, e que isso proporcionava mais liberdade para que pudessem se expressar, opinar sobre as atividades, e até mesmo sobre questões de sua vida pessoal, como por exemplo, as escolhas em relação ao ensino médio (ensino médio regular, técnico ou formação de professores). Até mesmo estudantes que mantinham um clima de animosidade tanto com o professor com os colegas de turma passaram a realizar as atividades, a interagirem de um modo mais afetuoso. Esse contexto proporcionou uma interação muito mais eficaz para que a aprendizagem acontecesse para além do projeto aqui apresentado, como a participação na Mostra Cultural, conforme já relatado anteriormente, o trabalho com crônicas (aproximação com as tiras cômicas em relação à crítica), a leitura do livro “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, um trabalho sobre ética, dentre outras atividades que não relatei nessa pesquisa, devido à delimitação a que me propus.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou expandir conhecimentos e compreender que outros caminhos podem ser percorridos. Mangás, *memes* são outros gêneros que se utilizam da linguagem dos quadrinhos e podem ser explorados na sala de aula, já que são frequentemente lidos por um número cada vez maior de estudantes. Dessa maneira, acredito que essa pesquisa contribui como uma possibilidade de reflexão sobre as aulas de língua portuguesa voltadas para uma perspectiva crítica. Reconheço também que há lacunas nessa pesquisa que não consegui abranger e pontos a serem mais explorados e aprofundados, mas entendo que o processo de aprimoramento docente precisa ser sistemático, contínuo e perseverante em busca de uma prática escolar mais democrática, em que o maior número de educandos se beneficie de percursos formativos mais inclusivos e significativos. Por isso, ressalto a necessidade de que se ampliem as investigações sobre o ensino de língua portuguesa a partir também dos quadrinhos para que as limitações desse estudo possam ser superadas.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, T. T.; SANTOS, T. G.; GOMES, Nataniel dos Santos. Crítica social nas tiras de Armandinho, e de Alexandre Beck, para usar em sala de aula. **Revista Philologus**, v. 57, p. 352-360, 2013. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/revista/57supl/34.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec / UNESP, 2014.
- BARBIERI, Danieli. **Los Lenguajes Del cómic**. 1. reimpr. Barcelona: Paidós, 1998. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/doc/7195765/BARBIERI-Daniele-Los-Lenguajes-Del-Comic>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- BARBOSA, T. R.; BARROS, A.L.E.C. As Multifaces do Letramento. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 19, v. 1, n. 57, p. 254-267, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/57supl/25.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- BARBOSA, A.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W.; et al (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- BARTON, David; CARMEN, Lee. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução: Milton Carmargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BERGSON, Henry. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**. 2. Ed. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 13 de ago. 2016.
- _____. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. P. 15-41.
- CARVALHO, José Ricardo. A leitura das tiras de humor nos livros didáticos. IN: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/a_leitura_das_tiras_de_humor_nos_livros_didaticos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens – 9º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015a.

_____. **Português: Linguagens – 8º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015b.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens – 7º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015c.

_____. **Português: Linguagens – 6º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015d.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000b. p. 43-68.

_____. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

DAMIANI, M. F.. Sobre pesquisas do tipo intervenção - Paineis: As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-9.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M.. **Justiça social: desafios para formação de professores**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço. (Orgs.). **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas**. 1ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 245-280.

_____. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. (Mestrado em Letras): Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/...06112007.../TESE_ANA_PAULA_MARTINEZ_DUBOC.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

EDUGAINS. **Connecting Practice and Research: Critical Literacy Guide**. Ontario Ministry For Teachers: Ontario, 2009. (tradução nossa). Disponível em: <http://www.edugains.ca/resources/LIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Narrativas gráficas de Will Eisner**. Trad. Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____.; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRAZ, Daniel de Mello. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. IN: TAKARI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, Camilla dos Santos. **Humor, intertextualidade e temporalidade nos quadrinhos: um estudo da charge**. 2010, 240f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói: Rio de Janeiro, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed. 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. rei. São Paulo: Paz e Terra (1996), 2010.

GEE, Jame Paul. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 43-68.

_____. Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: A study of language in action. In: FEHRING, H. GREEN, P. (Ed.). **Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association**. Canada: Internacional Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, 2001, p. 15-39.

HALLIDAY, M. A. K.. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in Society**. New York: Longman, 1996, p. 339-376.

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, R; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in Society**. New York: Longman, 1996, p. 377-423.

HAYDT, Regina Célia C.. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011. *E-book*. Disponível em: <https://www.academia.edu/8036941/Curso_de_Did%C3%A1tica_Geral>. Acesso em: 05 jul. 2017.

IBGE. **Censo Demográfico do Brasil**. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Censo Demográfico do Brasil**. Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Censo Demográfico do Brasil**. Rio de Janeiro, 2010.

INEP. **Prêmio Inovação em Gestão Educacional**. Brasília: INEP/ Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493628>. Acesso em: 05 jul. 2016.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBORNIERI, Divanize (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading Images: The grammar of visual design**. 2ª ed. London, New York: Routledge, 2006.

LOPES, L. P. da M. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/06.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

LÜDKE, M; MARLI, E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LUIZ, Lucio (Org.). **Os quadrinhos na era digital: Hqtrônicas, webcomics e cultura participativa**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.

MAINGUENEAU, D. Diversidade dos gêneros discursivos. IN: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de (Orgs.). **Gêneros: reflexões em análises do discurso**. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004, p. 43-57.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

_____; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARGONARI, Denise Maria; BRAGA JR; Amaro Xavier. O humor das tiras em quadrinhos na educação para a diversidade sexual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. 2, p. 1603-1621, Araraquara, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8339/5647>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Trad. Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Pato. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2005

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. IN: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 209-224.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MIZAN, Souzana. Letramento visual na mídia. IN: TAKARI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

MORGAN, Wendy. **Critical literacy in the classroom: the art the possible**. London: Routledge, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

MORTERANI, Natália; MENEGASSI, Renilson. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-232, 2010.

NEPOMUCENO, Terezinha. **Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira**. Dissertação (Mestrado em Linguística): Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2005. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/DISSERT_terezinha_nepomuceno.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

NICOLAU, Vitor; MAGALHÃES, Henrique. Tirinhas digitais: a criação de um novo gênero dos quadrinhos nas mídias digitais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 5., 2011, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: UDESC/UFSC, 2011.

_____. **Tirinhas & mídias digitais: a transformação deste gênero pelos blogs** [recurso eletrônico]. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

OLIVEIRA, Marcia C. L.; ELETÉRIO, Lúcia H. A.. Formação de professores: fator fundamental para o desenvolvimento de uma política de inclusão social. In: BERNARDO, Elisângela da Silva; MAIA, Helenice; MIZRAHI, Saul Eliahú (Orgs.). **Escolas inclusivas: construindo educação coletivamente**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2016.

OLIVEIRA, Lídia Maria Ferreira de. As relações dialógicas na produção de textos do ensino médio. IN: GOULART, Cecília M. A.; WILSON, Victória. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

PESSOA, Alberto Ricardo; MAIA, Gisele Gomes. As tirinhas como ferramenta de estudo da linguagem oral. **Revista Temática**, 2012, ano 8, n. 04, abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/23748/13035>>. Aceso em: 16 jul. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2016. CIEP 349 Brizolão Mestre Marçal Municipalizado: Rio das Ostras.

RAMOS, Ana Paula Moraes. Ensino de leitura em língua materna: práticas pedagógicas sob a ótica socio-cognitiva inspiradas por corpus de “tirinhas”. In: SHEPHERD, T. G.; VASCONCELLOS, Z. (Org.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2006. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro02/LTAA02_a01.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2016.

RAMOS, Paulo. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. Tese (Doutorado em Letras): Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. Piadas e tiras cômicas: semelhanças entre gêneros. **Revista USP**, São Paulo, n. 88, p. 51-59, dez.-jan.-fev. 2010-11.

_____. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. **Revista Estudos linguísticos**, São Paulo, n. 42, v. 3, p. 1281-1291, set.-dez. 2013a.

_____. A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b, p. 103-118.

_____. Humor nos quadrinhos. IN: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. IN: BUZEN, Clécio (Org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

RECRO: Referencial Curricular da Rede Municipal de Rio das Ostras. Rio das Ostras: Secretaria Municipal de Educação: 2013.

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

RIO DAS OSTRAS. **Sistema de Avaliação Educacional vence prêmio nacional**. Rio das Ostras: 2011. Disponível em: <<http://www.riodasostras.rj.gov.br/noticia225.html>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

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

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

_____. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____; BARBOSA, Jaqueline P.. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS; Talita Galvão dos; ARANTES, Taís Turaça; SANTOS, Natanael Gomes dos. Crítica social nas tiras de Armandinho, de Alexandre Beck, para usar em sala de aula. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 19, v. 1, n. 57, p. 352-360, set./dez. 2013.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. (Cols.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, Mass., Havard University Press, 1981.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão**. /Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Yara Dias da. **A tira cômica no livro didático de língua portuguesa e no caderno de apoio da prefeitura de São Paulo**. 2016. 209 f. Dissertação (Mestre em Letras). Universidade Federal de São Paulo, Garulhos, 2016. Disponível em: <www.humanas.unifesp.br/ppgletras/dissertacoes/yara-dias-da-silva/at_download/file>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SILVA, José Ricardo de Carvalho. **A leitura do gênero tira de humor em uma perspectiva enunciativa**. 2007. 164 f.. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2007-10-22T143817Z-1057/Publico/Tese-JoseRicardoSilva.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SKYTT, Jaqueline; COUTURE, Jean-Claude. **Action Research Guide for Alberta**. Edmonton, Alberta/CAN: Public Education Works for Alberta, 2000.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, p. 89-113, 2003.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

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

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** /Tradução: Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKARI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** São Paulo: Pontes Editores, 2015.

TAVARES, Rosemeire A. A.; CONSELVAN, Tatiana Brugnerotto. **Vontade de saber português: 6ª ano. 1ª ed..** São Paulo: FTD, 2012a.

_____. **Vontade de saber português: 8ª ano. 1ª ed..** São Paulo: FTD, 2012b.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.** ISSN 1678-460X, v. 29, n. 1, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

_____. Socially critical action research. **Journal Theory into Practice.** Issue 3: Teacher as Researcher, v. 29, n. 3, 1990, p. 158-166.

VERGUEIRO, Waldomiro. A pesquisa em quadrinhos no Brasil: a contribuição da universidade. In: LUYTEN, S. B. (Org.). **Cultura pop japonesa.** São Paulo: Hedra, 2005. p. 15-26.

_____; SANTOS, Roberto Elísios dos Santos. A pesquisa sobre histórias em quadrinhos na Universidade de São Paulo: análise da produção de 1972 a 2005. Texto apresentado no *VII Congresso da Asociación Latinoamericana de Investigadores de Comunicación.* São Leopoldo, RS, 2006. Acesso em: <<http://maurobandeiras.blogspot.com.br/2010/09/pesquisa-sobre-historias-em-quadrinhos.html>>. Acesso em: 01 dez 2016.

_____. Uso das HQs no ensino. IN: BARBOSA, A.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W.; et al (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. A linguagem dos quadrinhos uma “alfabetização necessária”. IN: BARBOSA, A.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W.; et al (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula.** 3. d. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VERONEZI CAPELLARI, Márcia Schmitt. **Quadrinhos na internet: abordagens e perspectivas.** Porto Alegre, RS: Asterisco, 2010.

VIANA, Nildo. **Quadrinhos e crítica social: o universo ficcional de Ferdinando**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

WILSON, Victoria. **Uma proposta de análise discursiva: tirinhas**. 2012. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Produção de textos / aulas).

ZEICHNER, Kenneth M. **Teacher and the struggle for social justice**. New York: Taylor & Francis e-library, 2009.

APÊNDICE A – Questionário socioeconômico**Ciep Municipalizado Mestre Marçal - questionário socioeconômico**

01. Qual o ano que você está cursando? _____ano / Turma:_____

02. Qual a sua idade? _____anos

03. Local de nascimento: _____

04. Com quem você mora atualmente?

() pai () mãe () irmãos () avô () avó () tios

() madrasta () padrasto () esposa(o) () Filhos () Sozinho(a)

() Outros: _____

05. Qual a atividade profissional dos seus responsáveis?

06. Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

() Não trabalho, sou sustentado pela família.

() Trabalho, mas recebo ajuda financeira.

() Trabalho e sou responsável pelo meu sustento.

() Trabalho e contribuo parcialmente em casa.

() Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

07. Professa alguma religião ou crença? () Católica () Evangélica () Espírita ()

Umbanda/Candomblé () Sem religião Outros:_____

08. Atividades de lazer nos finais de semana:

() futebol () cinema () praia () praça () leitura

() Outros: _____

09. Meio utilizado para vir à escola?

() A pé () carro ou moto () ônibus () bicicleta

10. Qual o grau de escolaridade de seu pai?

() Não alfabetizado () Ensino Fundamental () Ensino Médio () ensino Superior

() Pós graduação

11. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

() Não alfabetizado () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

() Pós graduação

12. Para você o que significa estudar?

() Adquirir conhecimento () Uma obrigação () Tomar consciência do mundo

() Crescimento pessoal () Desenvolver competências e habilidades

() Outros: _____

13. Qual o tempo que você reserva diariamente para seus estudos?

() Nenhum () Uma hora () Duas horas () Três horas.

() Quatro horas. () Cinco horas ou mais.

14. Você é feliz na CIEP MUNICIPALIZADO MESTRE MARÇAL?

() sim () não

15. Você costuma escrever fora da escola?

() nunca () todos os dias

() menos de uma vez por semana () mais de uma vez por semana

a) O que você escreve?

b) Quem lê o que você escreve?

16. Você costuma ler fora da escola?

() nunca () todos os dias

() menos de uma vez por semana () mais de uma vez por semana

a) O que você lê?

b) Você leu algum livro recentemente? Qual ou quais?

C) Com quais objetivos você lê?

17. Você sente alguma dificuldade para ler e escrever? Qual?

18. Quais sugestões para as aulas de Língua Portuguesa?

19. Você têm acesso à internet? Por quais meios?

20. Quais assuntos são os mais interessantes para você e motivam a sua pesquisa?

21. Costuma ler jornais ou revistas impressas ou eletrônicas, ou blogs? Quais?

22. O que você julga como barreira para realizar a leitura?

() falta de tempo () prefere outras atividades () não tem paciência para ler () não tem hábito de ler () os livros são caros () não gosta de ler () dificuldades de ler () não tem lugar apropriado para ler () falta de acesso à internet () não sabe

23. O que gosta de fazer em seu tempo livre?

() assiste à tevê () escuta música () usa a internet () reúne-se com a família () sai com os amigos () assisti a vídeos ou a filmes em casa () usa whatsapp () escreve () usa facebook, twiter ou Instagram () lê jornais, revistas ou notícias () lê livros em papel ou digital () pratica esportes () passeia () joga games () vai ao cinema, teatro, concertos, museus ou exposições () descansa () faz compras () viaja () faz artesanato () desenha e pinta () faz nada, descansa ou dorme

24. Comprou livros ou ganhou nos últimos 3 meses? () sim () não

25. Quem mais influenciou o hábito da leitura?

() mãe ou responsável do sexo feminino () algum professor ou professora
() pai ou responsável do sexo masculino () algum outro parente () outra pessoa
() padre, pastor ou algum líder religioso () namorado (a) () ninguém

26. O que a leitura significa?

() traz conhecimento () traz atualização e crescimento profissional () ajuda a “vencer na vida” () atividade interessante () facilita a aprendizagem na escola () atividade prazerosa () ocupa muito tempo () atividade cansativa () obrigação () serve para nada () não sabe

27. Um livro marcante:_____

28. Atividades que realiza na internet:

() trocar mensagens no whatsapp () enviar e receber e-mails () acessar ou participar de redes sociais, blogs, ou fóruns () escutar música () assistir à vídeo, filme ou tevê on-line
() trabalhar ou buscar informações sobre o trabalho ou profissão () jogar () fazer compras

29. Frequenta biblioteca? E o que ela representa?

APÊNDICE B – Questionário Final da Pesquisa

Mestrando: Carlos Eduardo Ferreira da Silva

ALUNO: _____

01. Como você define uma tira? Que características você pode citar?

02. Onde circula esse gênero discursivo? E com qual objetivo?

03. As tiras são marcadas pela relação entre duas linguagens. Quais são?

04. Que característica é mais marcante na construção do humor na tira cômica?

05. O que são estereótipos e como são utilizados pelos quadrinistas nas tiras cômicas?

06. Você considera que os estereótipos são sempre versões exatas ou construções ideológicas dos seres humanos?

07. O humor das tiras cômicas é produzido utilizando-se diversos recursos. Alguns se valem das diferenças sociais para fazer rir. Você considera que se pode fazer humor com tudo? Qual poderia ser o limite?

08. A leitura das tiras cômicas o ajudou a conhecer melhor os outros e a si mesmo?

09. Escolha uma das tiras e comente o humor produzido nela, apresentando o estereótipo produzido pelo quadrinista e a intencionalidade dele:

10. Qual é a sua opinião sobre esse trabalho realizado com tiras cômicas?

ANEXO A – Trecho do RECRO de Língua Portuguesa – 1º Bimestre

RECRO LÍNGUA PORTUGUESA - 8º ANO - 1º BIMESTRE

Cordel, Paródia, Charge, Cartum e Caricatura.

EIXO: ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	
COMPETÊNCIA	HABILIDADES

Expressar-se oralmente em diversas situações, buscando ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário atentando para as formas particulares dos Cordéis e das Paródias.

Debater temas polêmicos baseados em Charges e Cartuns.

Entender a utilização de elementos não-verbais na construção de sentido nas charges e cartuns.

Explorar os recursos ligados à sonoridade nos textos de Cordel e nas paródias.

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA	
COMPETÊNCIA	HABILIDADES

Ler/compreender de maneira autônoma e crítica Cordéis, Paródias, Charges, Cartuns e Caricaturas.

Diferenciar os gêneros textuais em questão compreendendo as características que os compõem.

Reconhecer as sequências tipológicas que compõem os gêneros textuais em questão.

Relacionar as semelhanças e diferenças entre Charge, Cartum e Caricatura.

Refletir sobre o uso da ironia como fonte de reflexão na construção das Charges, Cartuns e Caricaturas.

Reconhecer a variação linguística como elemento de identidade cultural na literatura de Cordel.

Estabelecer relações entre os aspectos formais: verso, estrofe, exploração gráfica do espaço.

Explorar os recursos ligados à sonoridade nos textos de Cordel e nas Paródias.

Compreender que a variação linguística como a expressão cultural de um povo.

Compreender a linguagem não verbal como construtora de sentido nas Charges, Cartuns e Caricaturas.

Estabelecer relações de causa/consequência entre as partes e elementos do texto.

Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.

Identificar a finalidade do gênero.

Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto.

Identificar o tema do texto.

Inferir informações implícitas.

Localizar informações explícitas.

Inferir o sentido de uma palavra ou expressão no contexto.

Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato.

Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Utilizar o dicionário como fonte de ampliação vocabular.

Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Identificar efeitos de ironia ou humor nos textos estudados.

Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

EIXO: ANÁLISE E REFLEXÃO DA LÍNGUA

COMPETÊNCIA

Dominar os conjuntos de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos Cordéis, Paródias, Charges, Cartuns e Caricaturas.

HABILIDADES

Refletir sobre o uso da linguagem figurada, gírias, interjeições e onomatopeias na construção das charges e cartuns.

Reconhecer a estruturação das orações na voz passiva e os elementos que a compõe.

Identificar e compreender o uso das figuras de linguagem nos textos em estudo.

Perceber erros ortográficos recorrentes sistematizando as regras, se for o caso.

EIXO: PRODUÇÃO DE TEXTO

COMPETÊNCIA

Utilizar com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências dos gêneros - Cordel, Paródia, Charge, Cartum e Caricatura - e das condições de produção.

HABILIDADES

Produzir Paródias de músicas a partir dos temas tratados nas charges e Cartuns e estudados.

Analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Produzir textos de Cordel.

RECRO LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO - 1º BIMESTRE

Artigo de Opinião, Seminário, Resenha Crítica.

EIXO: ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

COMPETÊNCIA

Expressar-se oralmente em diversas situações, buscando ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário atentando para as formas particulares dos Artigos de Opinião e

HABILIDADES

Apresentar Seminários sobre tema(s) proposto(s).

Compreender a entonação vocal e a postura como elementos não-verbais importantes no desenvolvimento do gênero Seminário.

Seminários.

Comparar diferentes formas de tratar a mesma informação divulgada por diferentes fontes e as posições defendidas por cada uma.

Discutir o papel da argumentação em diferentes tipos de texto oral e escrito.

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA	
COMPETÊNCIA	HABILIDADES

Ler/compreender de maneira autônoma e crítica Artigos de Opinião e Seminários.

- Relacionar e diferenciar Notícia e Artigo de Opinião
- Compreender as estratégias de convencimento do leitor nos Artigos de Opinião.
- Identificar o posicionamento do autor e os argumentos apresentados.
- Reconhecer e utilizar a estrutura dos gêneros em questão (tese, argumento, contra-argumento e refutação).
- Compreender a importância da escolha das palavras para o convencimento do leitor.
- Conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado.
- Diferenciar os gêneros textuais em questão compreendendo as características que os compõem.
- Reconhecer as sequências tipológicas que compõem os gêneros textuais em questão.
- Estabelecer relações de causa/consequência entre as partes e elementos do texto.
- Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Identificar a finalidade do gênero.
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto.
- Identificar o tema do texto.
- Inferir informações implícitas.
- Localizar informações explícitas.
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão no contexto.
- Interpretar com auxílio de material gráfico.
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Identificar e compreender o uso das figuras de linguagem nos textos em estudo.

Utilizar o dicionário como fonte de ampliação vocabular.

Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

Identificar a tese de um texto.

Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Identificar efeitos de ironia ou humor nos textos estudados.

Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Perceber erros ortográficos recorrentes sistematizando as regras, se for o caso.

EIXO: ANÁLISE E REFLEXÃO DA LÍNGUA	
---	--

COMPETÊNCIA	HABILIDADES
Dominar os conjuntos de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos Artigos de Opinião e Seminários.	Reconhecer e diferenciar a construção das orações pelo processo de coordenação e subordinação. Explorar o valor semântico das conjunções coordenativas no contexto apresentado.

EIXO: PRODUÇÃO DE TEXTO	
--------------------------------	--

COMPETÊNCIA	HABILIDADES
--------------------	--------------------

Utilizar com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências dos gêneros - Artigos de Opinião e Seminários - e das condições de produção.

Produzir um Artigo de Opinião construindo argumentos pertinentes para a defesa da tese.

Analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Produzir slides e/ou apontamentos para a apresentação dos Seminários.

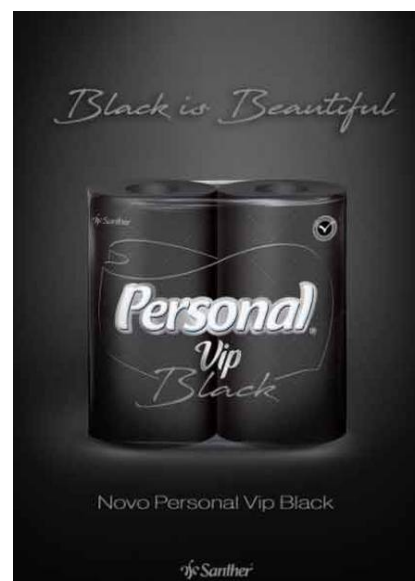
Elaborar uma Resenha Crítica sobre um dos Seminários apresentados.

ANEXO B – Marca lança papel higiênico preto com slogan de movimento negro e gera revolta

Publicado em 23/10/17 20:22 - Atualizado em 24/10/17 16:39

Marca lança papel higiênico preto com slogan de movimento negro e gera revolta

A Personal lançou nesta segunda-feira um novo produto: papel higiênico preto. Para o lançamento, a empresa decidiu usar como slogan a hashtag #Blackisbeautiful, termo usado para caracterizar um movimento criado na década de 1960 por artistas e intelectuais contra o racismo. Por conta disso, internautas brasileiros acusam a empresa de apropriação cultural e de fazer uma propaganda racista. Nas redes sociais, uma internauta diz que a marca "esvazia" o significado da expressão "para promover um papel higiênico preto".



"Negro é lindo. Na década de 60, punhos cerrados se ergueram ao ar para eliminar a noção de que as características naturais de pessoas negras - como cor da pele, traços faciais e cabelo - eram feias. A frase (e a ideia) eternizou. Agora, a Personal pega esta MESMA frase - hoje, hastag - e ESVAZIA o seu significado para promover um papel higiênico preto. Um tremendo desrespeito aos revolucionários da década de 60. Um desrespeito descomunal a nós negros, que bebemos desta fonte para nos fortalecermos", diz.

Em um outro post no Facebook, o escritor Anderson França também criticou a marca pelo uso do slogan:

"A Santher - Fábrica de Papel Santa Therezinha S/A, detentora da marca Personal, decidiu que aqui no Brasil essa expressão deve se referir não ao histórico de lutas de lideranças pretas americanas e de outras pelo mundo, mas a Santher, numa atitude racista e irresponsável, consciente e deliberada, decidiu que essa expressão deve remeter a papel higiênico, cuja função qualquer pessoa conhece. Esse não é senão um dos mais graves ataques racistas praticados por uma empresa brasileira", diz um dos trechos da declaração de França.

Procurada pelo EXTRA, a Personal ainda não comentou o caso.

Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/marca-lanca-papel-higienico-preto-com-slogan-de-movimento-negro-gera-revolta-21982933.html>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

Por que a campanha do papel higiênico preto pode ser considerada racista

REDAÇÃO - O ESTADO DE S.PAULO - 24/10/2017, 16:37

Slogan do produto, 'Black Is Beautiful', é o nome de um movimento de resistência afro-americano

A Personal anunciou na segunda, 23, o mais novo lançamento da sua linha: o primeiro papel higiênico preto do Brasil. Para a campanha da novidade, a marca

trouxe fotos da atriz Marina Ruy Barbosa, clicada pelo renomado fotógrafo de moda Bob Wolfenson, enrolada no produto sob o slogan *Black Is Beautiful* (preto é lindo, em português).



"O preto é lindo. A cor sempre foi considerada ícone de estilo e refinamento nos universos de luxo e da moda. Agora, Personal Vip Black traz este conceito também para a decoração e nossa campanha reflete essa integração entre a cor e a sofisticação", conta Lucia Rezende, chefe de marketing da marca.

Porém, internautas estão apontando uma problemática na frase que dá o tema da campanha. Ela é o nome de um movimento surgido nos Estados Unidos nos anos 1960, criado por artistas e intelectuais, para aumentar a autoestima dos negros. Angela Davis, Martin Luther King JR. e Nina Simone foram alguns de seus integrantes.

Na página do produto no Facebook, que foi fechada para comentários e avaliações, internautas estão criticando a campanha, postando emojis de vomito e explicando o por que a frase não pode ser usada neste contexto. Todos os posts com o antigo slogan foram removidos.

A Santher, empresa detentora da Personal, e a agência Neogama, responsável pela campanha, anunciaram que não irão mais usar o slogan:

"A mensagem criativa da campanha para o produto Personal Vip Black foi selecionada com o objetivo de destacar um produto que segue tendência de design já existente no exterior e trazida pela Santher para o Brasil. Nenhum outro significado, que não seja esse, foi pretendido.

Refutamos toda e qualquer insinuação ou acusação de preconceito neste caso e lamentamos outro entendimento que não seja o explicitado na peça.

Desta forma, Santher e Neogama vem a público informar que tal assinatura foi retirada de toda comunicação da campanha e apresentar suas desculpas por eventual associação da frase adotada ao movimento negro, tão respeitado e admirado por nós."

Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/noticias/moda-e-beleza,porque-a-campanha-do-papel-higienico-preto-pode-ser-considerada-racista,70002058673>>. Acesso em: 07 nov. 2017.