

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O VERBAL E O NÃO VERBAL EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E
MANUSCRITOS ESCOLARES CRIADOS POR ALUNOS NO 2º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aline da Silva Ferreira

Maceió

2010

Aline da Silva Ferreira

**O VERBAL E O NÃO VERBAL EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E
MANUSCRITOS ESCOLARES CRIADOS POR ALUNOS NO 2º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Eduardo Calil

Maceió

2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto

F383v Ferreira, Aline da Silva.
O verbal e o não verbal em histórias em quadrinhos e manuscritos escolares
Criados por alunos no 2º. ano do ensino fundamental / Aline da Silva Ferreira. - 2010.
159 f : il.

Orientador: Eduardo Calil.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 98-100.

Apêndice: f. 101-116

Anexo: f. 117-159

1. Histórias em quadrinhos. 2. Escolas - Manuscritos. 3. Linguagem verbal.
4. Linguagem não verbal. I. Título.

CDU 741.

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O VERBAL E O NÃO VERBAL EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E
MANUSCRITOS ESCOLARES CRIADOS POR ALUNOS NO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

ALINE DA SILVA FERREIRA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 25 de agosto de 2010.

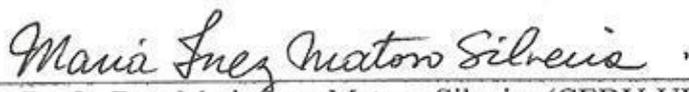
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Eduardo Caill de Oliveira (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dra. Adna de Almeida Lopes (FALE-UFAL)
(Examinadora Externa)



Prof. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu a vida, por tantas bênçãos e por permitir mais uma conquista. Não fosse por Ele não teria chegado até aqui.

Ao professor Eduardo Calil, que desde os tempos de graduação me oportunizou trabalhar ao seu lado, por tantas discussões e significativas orientações em sala de aula e durante nossas reuniões do grupo de pesquisa "Escritura, Texto e Criação", contribuindo significativamente em minha formação.

Aos meus pais, Maria e Cícero Ferreira, especialmente minha querida mãe e amiga. Minha base, alicerce e referencial, por todo amor, esforço e paciência concedidos.

A minha irmã Amanda, amiga, confidente, presença constante em momentos bons e difíceis. Seu papel é essencial em minha vida.

Ao meu grande amigo e amor, Adriano Aderne Pastor Cruz. Seu apoio, incentivo, paciência e compreensão são fundamentais.

Aos meus avôs, Cícero e Lourdes, pessoas a quem tanto amo e admiro. Por sua luta e esforço, conseguiram arraigar princípios e valores familiares que permanecem até hoje.

Aos meus tios e tias, Luís Carlos, Miguel, José Roberto, Maria Lúcia, Maria Luciene, Maria Lucineide e Luciana, pela torcida e apoio. Especialmente as tias pedagogas que por sua dedicação e profissionalismo exerceram grande influência na escolha de meu curso.

Aos meus primos Carlos Wagner, Lídia Maria, Lívia Maria, Miguel Junior, Michael Douglas, Gabriel Lucas, Pedro Roberto e Raphael Kauã, que tanto amo, por, em certos momentos, comporem meu "laboratório" de estudos, em alguns manuscritos referentes à pesquisa; além de tornarem minha vida mais doce e feliz.

Aos demais familiares, que de alguma forma se fizeram presente. Bem como aos demais amigos, que de algum modo participaram e contribuíram nessa jornada.

Aos professores dos tempos de escola que passaram em minha vida e fizeram história. A Educação Básica, sem dúvida, me assegurou uma formação indispensável para progredir em estudos posteriores.

Aos professores do Centro de Educação (CEDU) por sua relevante contribuição em minha formação desde os tempos de graduação e atualmente na pós-graduação. Agradeço em especial aos professores e amigos: Wilson Correia Sampaio (o companheiro), Maria Helena Ferreira Pastor Cruz e Maria Alba Correia. Bem como ao professor Eraldo Ferraz.

As professoras Adna de Almeida Lopes e Auxiliadora Cavalcante por seus valiosos comentários durante a qualificação assim como a professora Maria Inês Matoso, por seus conselhos durante a defesa, contribuindo assim para o término do presente trabalho.

Aos componentes do grupo de pesquisa: Janayna Santos, Frázio Tenório, Wedlany Roberto, Quitéria Assis, Roseane Santos, Cyntya Mayryelle, Joaceri Costa e Roberta Freitas. Em especial: Eudes Santos, Lidiane Lira, Thathyane Angélica da Silva e Eliene Estácio (colegas de pesquisa e amigos).

Aos colegas de graduação e de mestrado que me acompanharam e de algum modo me apoiaram ao longo desse percurso. Em especial: Patrícia Pereira, Louryneyde Gonçalves, Karine Souza, Kellyana Ferreira, Glaucia Marinho, Marta Minervino, Elizângela Patrício e Rose Karla Lessa. Além de Rafael André Barros.

Aos integrantes da Escola Municipal Cícero Dué da Silva. Em especial, aos diretores Roberto Martins e Graceane Mendes, a coordenadora Jucicleide Gomes, bem como a professora Fernanda Patrícia Melo e aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Sua colaboração foi de vital importância na realização da pesquisa.

Quando comecei a me encantar com os primeiros gibis que minha mãe comprava, ainda não era capaz de ler nada [...] Posso afirmar, com saudosa tranquilidade: antes de aprender a ler eu já “lia” as figuras [...].

(Moacy Cirne)

Antigamente, os gibis e os livros didáticos só se juntavam quando a gente colocava o gibi dentro do livro e fingia que estava estudando. Essa manobra arriscada geralmente trazia sérios problemas... Hoje em dia, quem diria, a coisa mudou. Num mundo de imagens frenéticas e clipadas, a leitura de quadrinhos já é considerada erudição. O fosso entre as linguagens se estreitou.

(Fernando Gonsales)

RESUMO

As histórias em quadrinhos são reconhecidas pelos órgãos oficiais de educação (BRASIL, 1997, 2007) e pesquisadores defendem sua presença no ensino fundamental, partindo do suposto de que as relações verbais e não verbais que as caracterizam contribuíram para o desempenho dos alunos. Objetivamos compreender de que modo as relações se manifestam em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Para isso, caracterizamos brevemente os estudos semióticos, destacando algumas relações entre linguagem verbal e não-verbal, em particular, aquelas relacionadas ao gênero em questão. Em seguida, apresentamos as especificidades do “manuscrito escolar” conforme definido por Calil (2004, 2008) e os dos processos de criação e escritura em sala de aula. Os dados foram coletados a partir do projeto didático “Gibi na Sala”, desenvolvido em uma classe do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Maceió. Nosso corpus foi formado pelo conjunto de 11 propostas efetivadas pelos 24 alunos, gerando 131 manuscritos escolares. Nestes manuscritos elegemos para análise alguns elementos típicos dos quadrinhos (títulos, balões, metáforas visuais, ícones e palavra “fim” ao final de cada historinha). Notamos que: 1) Títulos, inicialmente não eram indicados e, posteriormente, mantinham relações semânticas como a história narrada, apesar de não trazerem indicações de elementos não-verbais; 2) Balões foram encontrados 991, indicando falas, pensamentos, gritos e sussurros. 3) Metáforas visuais, foram identificadas apenas 5; 4) Ícones totalizaram 3; 5) Fim, também em número reduzido, presentes em apenas 4 manuscritos. Houve um aumento significativo da presença de elementos visuais ao longo do desenvolvimento do projeto didático, apesar destes elementos nem sempre estarem de acordo com as indicações representadas pelas imagens oferecidas.

Palavras - chave: 1. Histórias em quadrinhos. 2. Escolas - Manuscritos. 3. Linguagem verbal. 4. Linguagem não verbal.

ABSTRACT

The comics are recognized by the official education (BRAZIL, 1997, 2007) and researchers defend their presence in elementary schools, based on the assumption that the verbal and nonverbal relationships that characterize contributed to student performance. We aim to understand how the relations are manifested in manuscripts school comic book Monica's Gang. For this, we characterize briefly the semiotic studies, highlighting some of the relationships between verbal and nonverbal, particularly those related to the genre in question. We then present the specifics of the "Handwriting school" as defined by Calil (2004, 2008) and the processes of creating and writing in the classroom. Data were collected from the project's educational comic book in the Hall, "developed into a class of 2nd year of elementary school of public health system in Maceio. Our corpus was formed by the set of 11 proposals take effect for 24 students, generating 131 manuscripts school. In these manuscripts we elected to analyze some typical elements of comic books (titles, shapes, visual metaphors, icons and the word "end" to the end of each story). We note that: 1) Titles, initially were not indicated, and subsequently maintained semantic relationships such as storytelling, despite not providing indications of non-verbal elements, 2) Balloons, 991 were found, indicating lines, thoughts, cries and whispers . 3) Visual metaphors were identified only 5 and 4) Icones totaled 3, 5) end, too few in number, present in only four manuscripts. There was a significant increase in the presence of visual elements throughout the development of the didactic project, although these elements are not always in accordance with the directions represented by the images provided.

Keywords: 1.Comics. 2. Schools - Manuscripts. 3. Verbal language. 4. Non verbal language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Quadro.....	25
FIGURA 2: Diferentes tipos de balão.....	27
FIGURA 3: Diferentes onomatopeias	28
FIGURA 4: Metáfora visual de um quadrinho.....	29
FIGURA 5: Ícones de um quadrinho.....	29
FIGURA 6: Mafalda.....	33
FIGURA 7: Lucy e Linus.....	33
FIGURA 8: Hagar.....	34
FIGURA 9: Yellow Kid.....	36
FIGURA 10: O Tico-Tico.....	38
FIGURA 11: O gibi.....	39
FIGURA 12: Tirinha da Mafalda.....	40
FIGURA 13: O Pererê.....	41
FIGURA 14: Bidú.....	41
FIGURA 15: Capas das primeiras revistas da Turma da Mônica	41
FIGURA 16: Os Frandis.....	42
FIGURA 17: Propostas de produção de texto com HQ em LDP.....	54
FIGURA 18: Proposta de leitura e interpretação 007.....	57
FIGURA 19: HQ original e proposta de produção de texto 001.....	58
FIGURA 20: Fragmentos da atividade 001 contendo os títulos criados.....	66
FIGURA 21: Proposta 002.....	67
FIGURA 22: Fragmentos da atividade 002 contendo os títulos criados.....	68
FIGURA 23: Proposta 003.....	69
FIGURA 24: Fragmentos da atividade 003 contendo os títulos criados	70
FIGURA 25: Proposta 004.....	71
FIGURA 26: Fragmentos da proposta 004 contendo os títulos criados.....	72

FIGURA 27: Proposta 005.....	74
FIGURA 28: Fragmentos da atividade 005 contendo os títulos criados.....	74
FIGURA 29: Proposta 006.....	76
FIGURA 30: Fragmentos da proposta 006 contendo os títulos criados.....	76
FIGURA 31: Proposta 007.....	78
FIGURA 32: Fragmentos da atividade 007 contendo os títulos criados.....	78
FIGURA 33: Proposta 008.....	80
FIGURA 34: Fragmentos da atividade 008 contendo os títulos criados.....	80
FIGURA 35: Proposta 009.....	82
FIGURA 36: Fragmentos da atividade 009 contendo os títulos criados.....	82
FIGURA 37: Proposta 010.....	84
FIGURA 80: Fragmentos da atividade 010 contendo os títulos criados.....	84
FIGURA 39: Proposta 012.....	86
FIGURA 40: Fragmentos da atividade 012 contendo os títulos criados.....	86
FIGURA 41: Fragmentos da atividade 001 contendo metáforas visuais.....	90
FIGURA 42: Fragmentos da atividade 007 contendo metáforas visuais.....	91
FIGURA 43: Fragmentos das atividades 001, 009 e 010 contendo desenhos....	92
FIGURA 44: Fragmentos das atividades 002 003 contendo o “fim”.....	94

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Nomeação das atividades.....	61
QUADRO 2: Títulos utilizados na atividade 001.....	65
QUADRO 3: Títulos utilizados na atividade 002.....	67
QUADRO 4: Títulos utilizados na atividade 003.....	69
QUADRO 5: Títulos utilizados na atividade 004.....	71
QUADRO 6: Títulos utilizados na atividade 005.....	73
QUADRO 7: Títulos utilizados na atividade 006.....	75
QUADRO 8: Títulos utilizados na atividade 007.....	77
QUADRO 9: Títulos utilizados na atividade 008.....	79
QUADRO 10: Títulos utilizados na atividade 009.....	81
QUADRO 11: Títulos utilizados na atividade 010.....	83
QUADRO 12: Títulos utilizados na atividade 012.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Manuscritos produzidos por proposta.....	63
GRÁFICO 2: Frequência de títulos nos manuscritos coletados.....	64
GRÁFICO 3: Localização dos títulos nos manuscritos coletados.....	65
GRÁFICO 4: Frequência de balões nos manuscritos coletados.....	87
GRÁFICO 5: Frequência de apêndice nos balões utilizados nos manuscritos..	88
GRÁFICO 6: Tipos de balões encontrados nos manuscritos coletados.....	88
GRÁFICO 7: Frequência de metáforas visuais criadas pelos alunos nos manuscritos coletados.....	89
GRÁFICO 8: Frequência de ícones nos manuscritos coletados.....	92
GRÁFICO 9: Frequência da palavra “fim” nos manuscritos coletado.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. IMAGEM, TEXTO E HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	18
1.1. Linguagem verbal e não verbal.....	18
1.1.1. Semiótica: origem e conceito.....	19
1.2. Imagem e texto: relações propostas por Santaella.....	20
1.3. Elementos das histórias em quadrinhos: o verbal e o não verbal.....	23
1.3.1. Quadro.....	24
1.3.2. Balão.....	26
1.3.3. Onomatopéia.....	27
1.3.4. Metáfora visual.....	28
1.3.5. Ícone.....	29
1.4. Imagem, texto e sequência narrativa nas histórias em quadrinhos.....	30
2. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	35
2. 1. Breve história das histórias em quadrinhos.....	35
2.2. Histórias em quadrinhos na educação.....	43
3. MANUSCRITOS ESCOLARES: DEFINIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	46
3.1. Manuscritos escolares e suas especificidades.....	46
3.2. Processos de criação e histórias em quadrinhos na sala de aula.....	50
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	55
4.1. Projeto didático: gibi na sala.....	55
4.1.2. Estrutura das propostas de leitura e interpretação.....	56
4.1.3. Estrutura das propostas de produção de texto.....	57

4.2. Aplicação do projeto: a coleta de dados.....	59
4.2.1. A escola.....	59
4.2.2. A turma.....	60
4.2.3. Desenvolvimento.....	61
5. O QUE TRAZEM OS MANUSCRITOS ESCOLARES COLETADOS?.....	62
5.1. Análise dos dados.....	62
5.1.1. Títulos.....	63
5.1.2. Balões.....	87
5.1.3. Metáforas visuais.....	89
5.1.4. Ícones ou desenhos.....	91
5.1.5. “Fim”	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	101
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos (HQ) constituem uma forma de expressão artística bastante popular no mundo todo. Todavia, infelizmente, durante anos as HQ sofreram inúmeros estigmas e preconceitos tanto no Brasil como nos demais países, por serem encaradas como inimigas do ensino e do aprendizado, uma ameaça ao desenvolvimento intelectual das crianças partindo do pressuposto de que prejudicavam o rendimento escolar e o relacionamento social e afetivo de seus leitores (VERGUEIRO, 2004).

Aos poucos aconteceram mudanças e os quadrinhos passaram a ser incluídos em materiais escolares. No Brasil, eles já são reconhecidos pelos órgãos oficiais de educação e foram inseridos no ambiente escolar, onde se desenvolveram orientações específicas para isso, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR (BRASIL, 2007). E, em conformidade às orientações curriculares oficiais (BRASIL, 1997), pesquisadores defendem sua presença no ensino fundamental, por acreditar que elas contribuem para o bom desempenho dos alunos, entre outras razões, pelas relações verbais e não verbais que caracterizam esse gênero. (CARVALHO, 2006, EISNER, 1989).

Para se pensar nesse imbricamento entre imagem e texto presente nos quadrinhos é necessário compreender a existência de duas linguagens, a verbal e a não verbal e recorrer a estudos semióticos (SANTAELLA, 2005, 2008) Vale mencionar que o século XX é caracterizado pelo nascimento e a difusão de duas ciências da linguagem: a Linguística, ciência da linguagem verbal e a Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem (SANTAELLA, 1983) que vem se alastrando e ocupando espaço mundial (FARCAS, 2006).

É relevante também notarmos o conceito de manuscrito escolar, nosso objeto de investigação. Nesse sentido, entendemos que os manuscritos produzidos por alunos na escola, submetidos às relações de ensino-aprendizagem refletem significativa heterogeneidade e podem ser coletados, organizados e classificados

formando um dossiê que pode ajudar a compreender os caminhos de seu processo de escritura (CALIL, 2008).

Considerando os aspectos mencionados, a presente pesquisa tem por objetivo compreender de que forma as relações próprias às histórias em quadrinhos entre elementos verbais e não verbais, interferem nos processos de criação de alunos cursando o Ensino Fundamental. Para esse empreendimento, a pesquisa divide-se em cinco capítulos.

O capítulo inicial aborda estudos semióticos tendo como foco seu direcionamento para com as histórias em quadrinhos. Apresentaremos a definição de linguagem, sua divisão entre verbal e não verbal, a origem e o conceito de Semiótica e as relações entre imagem e texto propostas por Santaella (1983, 2005, 2008). A respeito dos quadrinhos, demonstraremos alguns de seus principais elementos além da articulação destes com a sequência narrativa (CIRNE, 2000; LINS, 2005, 2008; MCCLOUD, 2006; MENDONÇA, 2005; MOYA, 1977; QUELLA-GUYOT, 1994).

No segundo capítulo, realizaremos um breve percurso histórico acerca das histórias em quadrinhos, que inclui seu surgimento e propagação no Brasil e no mundo, além de seu uso na educação (BIBE-LUYTEN, 1985; CALAZANS, 1997; VERGUEIRO, 2004).

Em seguida, apresentaremos o conceito e as especificidades de “manuscritos escolares” (CALIL, 2004, 2008) e contextualizaremos processos de criação realizados em sala de aula junto aos quadrinhos, onde descreveremos de forma sucinta como isso acontece em livros didáticos de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2008).

O quarto capítulo é voltado para a metodologia, onde se descreve em detalhes a origem e a constituição do projeto didático “Gibi na Sala”, composto por sessenta propostas de leitura e interpretação e trinta e seis propostas de produção de texto elaborada por nós, integrante do grupo de pesquisa “Escritura, Texto e Criação”, coordenado pelo professor Eduardo Calil. Essas propostas serviram de base para a produção dos manuscritos escolares coletados que fundamentaram nossa pesquisa. Além disso, também são apresentadas informações referentes à

escola de campo, da rede pública municipal de ensino de Maceió, e à turma escolhida, que corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental, além da aplicação do projeto e coleta de dados.

A análise do *corpus* encontra-se no quinto e último capítulo. Durante o desenvolvimento do projeto, vinte e quatro propostas foram aplicadas, doze de leitura e interpretação e doze de produção de texto que deram origem a cento e setenta e oito manuscritos, todavia, nosso *corpus* compõe-se de cento e trinta e um manuscritos escolares criados a partir de onze propostas de criação. Para analisar a relação entre imagem e texto presente nos manuscritos coletados estabelecemos algumas categorias relacionadas ao uso de elementos típicos dos quadrinhos tais como títulos, balões, metáforas visuais, ícones e palavra “fim” ao final de cada historinha. Visando uma melhor compreensão, os dados foram sistematizados em gráficos e quadros.

Por último, estão às considerações finais acerca de nossa compreensão em relação aos estudos e análises que fundamentaram nossa pesquisa, seguidas das referências do material teórico utilizado, bem como anexos.

1. IMAGEM, TEXTO E HISTÓRIA EM QUADRINHOS

A relação entre imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. A imagem pode ilustrar um texto verbal ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário. Em ambos os casos, a imagem parece não ser suficiente sem o texto.

(Lúcia Santaella)

1.1. Linguagem verbal e não verbal

Para se pensar a relação entre imagem e texto presente nos quadrinhos é necessário compreender a existência de duas linguagens, verbal e não verbal; e recorrer a estudos semióticos. No intuito de fundamentar nosso trabalho, elegemos prioritariamente os estudos de Santaella.

De acordo com Santaella (1983), o século XX é marcado pelo nascimento e a difusão de duas ciências da linguagem: a Linguística, ciência da linguagem verbal e a Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem. A autora sintetiza essas ciências, suas principais relações de semelhança e oposição e, ao mesmo tempo, expõe a diferença entre linguagens verbais e não verbais também denominadas por ela de visuais.

Ao proferir a palavra “linguagem”, Santaella (1983) se refere a uma gama de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal articulada, assim como a linguagem dos surdos-mudos, o sistema codificado da moda, da culinária, bem como qualquer outro sistema de produção de sentido. A autora salienta que a linguagem passou a ganhar maior propagação nos últimos dois

séculos. Isso porque, nesse período, a revolução industrial, paralela à invenção de inúmeras máquinas, propiciou a produção, o armazenamento e a difusão de linguagens tais como a fotografia, o cinema, os meios de impressão gráfica, o rádio, a televisão, as fitas magnéticas. Dessa maneira, nosso cotidiano foi povoado com uma imensa quantidade de mensagens e informações.

Em Santaella (1983) a linguagem verbal diz respeito à linguagem de sons que veiculam conceitos e que se articulam no aparelho fonador, sons que, no Ocidente, receberam uma tradução visual alfabética (linguagem escrita). Simultaneamente, existe uma enorme variedade de outras linguagens que também se constituem em sistemas sociais e históricos de representação do mundo.

A esse respeito, Farcas (2006) enfatiza que a Semiótica vem se alastrando e ocupando espaço mundial devido à necessidade eminente de server, inteirar, relacionar e apropriar toda a pluralidade existente de linguagens. Segundo a autora, percepções e sensações como um olhar, um toque, um sorriso, um aroma, um sabor, funcionam como linguagem, mesmo que esses sentidos pareçam confusos e indefinidos. Essa avalanche de linguagens verbais e não verbais, segundo Farcas (2006), está espalhada por toda a parte do cotidiano e é utilizada constantemente pelas pessoas, que, querendo ou não, estão inseridas na linguagem.

1.1.1. *Semiótica: origem e conceito*

Saussure declara o que Eco (1980) chama de “uma clássica definição” da semiótica contemporânea que contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência semiótica. Ao passo que os trabalhos de Barthes (1964) evidenciam o desenvolvimento da semiótica desde as raízes estruturalistas¹ até a sua fase pós-estruturalista. Segundo Saussure (1977):

¹ Referente a estruturalismo, ou seja, toda abordagem de análise que define os fatos linguísticos a partir das noções saussurianas de estrutura e de sistema; linguística estrutural [Aplica-se à escola de

A língua é um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, etc. Ela é apenas o principal desses sistemas. Pode-se então conceber uma ciência que estude a vida dos signos ao seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia Geral; chamá-la-emos de Semiologia (do grego *sêmeion*, "signo"). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, à existência; seu lugar está determinado de antemão. (SAUSSURE, 1977, p. 24).

Em Santaella (1983) a Semiótica (do grego *semeiotiké* ou "a arte dos sinais") é a ciência geral dos signos e da semiose que estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas sógnicos, isto é, sistemas de significação. Ocupa-se do estudo do processo de significação ou representação, na natureza e na cultura, do conceito ou da idéia. Mais abrangente que a linguística, que se restringe ao estudo dos signos linguísticos, ou seja, do sistema sógnico da linguagem verbal, esta ciência tem por objeto qualquer sistema sógnico (artes visuais, música, fotografia, cinema, culinária, vestuário, gestos, religião, ciência). Santaella (1983) acredita que Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, tendo por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado de sentido.

Do ponto de vista de Farcas (2006), inúmeros semioticistas discutem a atribuição de uma qualidade (método, disciplina ou arte) que defina explicitamente o que é a Semiótica, e é justamente esse não consenso que a torna inter, multi e transdisciplinar. As idéias da autora estão em harmonia com as idéias de Santaella, no sentido de que a semiótica invade todas as áreas possíveis de conhecimento tais como: física, química, biologia, direito, ciências sociais, literatura, educação, atuando também em partes específicas tais como: semiótica da televisão, do teatro, da arquitetura, do circo, da internet, do cinema, da fotografia.

Praga, à glossemática (escola dinamarquesa) e às teorias descritivistas norte-americanas; após 1945, o estruturalismo saiu do domínio da linguística e conquistou posição noutras áreas do saber, como etnologia, antropologia, filosofia, sociologia, economia e teoria literária.] (HOUAISS, 2001).

1.2. Imagem e texto: relações propostas por Santaella

Considerando as relações existentes entre imagem e texto, foco de nosso trabalho, destacamos o que Santaella (2008) diz a respeito:

A relação entre imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. A imagem pode ilustrar um texto verbal ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário. Em ambos os casos, a imagem parece não ser suficiente sem o texto [...]. A concepção defendida de que a mensagem imagética depende do comentário textual tem sua fundamentação na abertura semiótica peculiar à mensagem visual. A abertura interpretativa da imagem é modificada, especificada, mas também generalizada pelas mensagens do contexto imagético. O contexto mais importante da imagem é a linguagem verbal. [...]. (SANTAELLA, 2008, p.53).

Três relações semióticas entre imagem e linguagem em contextos são descritas por Santaella (2008). São elas: 1. Redundância, informatividade e complementaridade; 2. Relações de referência indexicais e 3. Relações no plano de expressão.

Junto a esses contextos, a pergunta de Barthes (1964): “Será que a imagem é simplesmente uma duplicata de certas informações que um texto contém e, portanto, um fenômeno de redundância, ou será que o texto acrescenta novas informações à imagem?” serve de base para inúmeras reflexões.

Em conformidade com os estudos de Barthes, Santaella (2008) pontua formas de relação imagem e texto que caracterizam um contínuo de *redundância, informatividade e complementaridade*. Nesse contínuo há, segundo a autora, uma diferenciação de três casos: (1) A imagem é inferior ao texto e o complementa, sendo redundante; como no caso das ilustrações em livros, quando existe, por exemplo, o mesmo livro em uma outra edição sem ilustrações. (2) A imagem é superior ao texto e o domina já que ela é mais informativa do que ele. *Exemplificações* enciclopédicas são frequentemente deste tipo: sem a imagem, uma concepção do objeto é muito difícil de ser obtida. (3) Imagem e texto têm a mesma importância. A imagem é integrada ao texto de modo que a relação texto-imagem vai da redundância à informatividade.

O caso da equivalência entre texto e imagem é descrito por Santaella (2008) como *complementaridade*. Sua vantagem é especialmente observada no caso em que conteúdos de imagem e de palavra utilizam os variados potenciais de expressão semióticos de ambas as mídias.

A relação de *discrepância* ou até mesmo de *contradição* entre imagem e palavra, em Santaella (2008), diferentemente da relação anterior, não é redundante nem informativa. Imagem e palavra se encontram colocadas incoerentemente lado a lado ou até se contradizem. No caso da disposição lado a lado do texto e da imagem, não se trata de uma mera adição de duas mensagens informativas diferentes. Uma nova interpretação holística da mensagem total pode ser derivada dessa disposição.

Nessa relação, não se trata, nos meios da imprensa, meramente de uma díade entre texto e imagem, mas, de uma tríade de texto impresso, imagem ilustrativa e sua legenda. A legenda comenta a imagem que, sozinha, não é totalmente entendida. A imagem ou a figura comenta o texto e, em alguns casos, a imagem até comenta sua própria legenda.

Santaella (2008) acredita que nas relações de referência indexicais há duas formas principais de referência recíproca entre texto e imagem denominadas *ancoragem* e *relais*². Na ancoragem, o texto dirige o leitor através dos significados da imagem e o leva a considerar alguns deles e a deixar de lado outros. Além disso, a imagem dirige o leitor a um significado escolhido antecipadamente e há uma estratégia de referência direcionada do texto à imagem. Enquanto na relação de *relais*, o texto e a imagem se encontram de forma complementar. As palavras, assim como as imagens, são fragmentos de um sintagma mais geral e a unidade da mensagem se realiza em um nível mais avançado e a atenção do observador é dirigida, na mesma medida, da imagem à palavra e da palavra à imagem.

Nas relações de referência indexicais, Santaella (2008) destaca, ainda, a função de *denominação* ou *etiquetamento*: a palavra designa a coisa ou pessoa mostrada na imagem, como no caso do nome sob uma fotografia. O aspecto indexical pode ser adicionalmente reforçado por palavras dêiticas. Trata-se de uma relação complementar na qual texto e imagem mantêm suas funções semânticas próprias. O objeto é mostrado como imagem e/ou citado como palavra. A autora frisa que outra forma de relação indexical entre texto e imagem menos frequente é a referência substitutiva: imagens em forma de enigmas que substituem palavras no meio do texto escrito. A indexicalidade se encontra não na relação da contiguidade do texto e da imagem, mas na relação paradigmática entre palavra e

² Relais é uma palavra de origem francesa cujo significado é revezamento.

imagem, que consiste numa relação de referência particular entre o signo mostrado (visual) e o não mostrado (verbal).

De acordo com Santaella (2008) os três tipos de relações no plano de expressão são: 1. *Coexistência*: palavra e escritura situadas numa moldura comum; a palavra está inscrita na imagem. 2. *Interferência*: a palavra escrita e a imagem estão separadas uma da outra espacialmente, mas situadas na mesma página (ilustrações de textos com comentários textuais). 3. *Correferência*: palavra e imagem situadas na mesma página, mas se referem ao mundo uma independente da outra.

Quanto ao texto verbal, o qual Santaella (2005) prefere denominar discurso³, a autora acredita que a descrição, a narração e a dissertação são os três grandes princípios organizadores da sequencialidade discursiva; mas essa organização só acontece em função do potencial representativo da linguagem verbal. Santaella ressalta:

Enquanto a linguagem visual, para ir além da figuração, isto é, para poder representar, precisa transformar figuras em símbolos, a verbal extrai seu poder representativo do próprio sistema de símbolos que a constitui. Portanto, como sistema de símbolos, a função representativa lhe é precípua. Há três situações representativas básicas que se constituem em princípios de organização sequencial do discurso verbal: o descrever, o narrar e o dissertar. (SANTAELLA, 2005, p. 286).

Nessa perspectiva, o discurso pode ser interpretável a partir de uma organização linguística que lhe é específica e que depende daquilo que está representado nele. Além do que, Santaella (2005) frisa que, tomando a palavra “discurso” em um sentido mais “primitivo”, ele passa a ser visto como o princípio de sequência que está implícito em um argumento, sendo entendido como aquilo que garante a coesão sequencial da linguagem verbal.

³ Santaella (2005, p. 286) prefere o termo “discurso” ao invés de “texto”, porque segundo ela as modalidades não dizem respeito a textos como unidades de significação. Elas não pretendem criar a idéia de uma tipologia textual, mas caracterizar os princípios de organização sequencial que estão na base do discurso verbal. Entretanto, em nosso trabalho adotamos “texto” ao invés de “discurso”.

1.3. Elementos das histórias em quadrinho: o verbal e o não verbal

A respeito da configuração geral dos quadrinhos, Eisner (2000) afirma que há uma sobreposição de palavra e imagem e as regências da arte e da literatura superpõem-se mutuamente. Na visão do autor, os quadrinhos criam uma linguagem ao empregar palavras repetitivas e símbolos reconhecíveis. Nessa linguagem, o texto funciona como uma extensão da imagem e a junção de símbolos, imagens e balões criam o enunciado.

Do ponto de vista de Cirne (2005), em sendo uma escrita gráfica, as HQ alimentam-se formal e estruturalmente de procedimentos técnico-visuais que estão em sua base semiótica de produção e realização. Mendonça (2005) define os quadrinhos como um gênero icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. E como elementos típicos, a HQ apresenta: os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal. Enquanto Carvalho (2006) comenta que as histórias em quadrinhos têm como elementos: personagens, tempo, espaço e ação. Segundo o autor:

Em sua forma mais simples, uma HQ usa imagens repetitivas, recursos e símbolos reconhecíveis, que, ao serem repetidos constantemente para expressar idéias similares, acabam compondo uma linguagem comum entre autores e leitores. (CARVALHO, 2006, p. 41).

Nas HQ, conforme enfatiza Ramos (2008), agrupam-se cenário, personagens, fragmentos do espaço e do tempo. Tudo é encapsulado dentro de um conjunto de linhas, formando um retângulo, quadrado, esfera ou outro formato.

Um ponto em comum na concepção desses autores está na possível relação entre a imagem e a sequência narrativa, bem como o reconhecimento da existência de elementos próprios e necessários às histórias em quadrinhos. Todavia, detemos-nos em apenas alguns desses elementos. São eles: quadro ou requadro, balão, onomatopéias, metáforas visuais e desenhos iconográficos.

A escolha desses elementos ocorreu em função do que os alunos utilizaram em sua escrita e a frequência com que isso aconteceu, com exceção do “quadro”, que embora não tenha sido criado pelos alunos está presente nas propostas de atividades que subsidiaram a pesquisa. Para apresentar algumas das características

das HQ, voltaremos nossa atenção para historinhas da Turma da Mônica, material que será usado junto aos alunos.

1.3.1. Quadro

Carvalho (2006) salienta que “quadro” ou “requadro”, também chamado por Eisner (2000) de “vinheta”, é a moldura da história. Dentro dela estão as imagens que compõem a cena representada. De acordo com Carvalho (2006) no Ocidente, os quadrinhos são lidos da esquerda para a direita e, a cada quadrinho, uma nova cena é acrescentada, compondo uma história sequencial. É possível utilizar mais ou menos quadros em uma sequência para reduzir ou prolongar uma história, utilizar uma forma diferente do tradicional quadrado ou dispor a cena dentro dele em um ângulo diferente ou *close* (como acontece no 3º e no último quadrinho):



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

Figura 1: Quadro⁴

Diferentemente dos demais quadrinhos, o 2º e o 5º não possuem a tradicional moldura que forma o quadro e ambos apresentam o cenário em branco, dando maior realce aos personagens. No 3º quadrinho é dado grande destaque ao encontro das mãos do Cebolinha e da Mônica (fato incomum visto que a relação dos personagens é caracterizada por brigas constantes), assim como no último quadrinho, onde, após o ocorrido, o Cebolinha lava as mãos evidenciando espanto e urgência.

⁴ Página semanal 235 (Fonte: Site oficial da Turma da Mônica. Disponível em: www.monica.com.br).

1.3.2. Balão

O balão é uma convenção própria das histórias em quadrinhos, indica o pensamento ou o diálogo entre os personagens e introduz o discurso direto na sequência narrativa (ACEVEDO, 1990; CAGNIN, 1975; EISNER, 1989), é um dos elementos de maior destaque em função da dinamicidade que eles dão à leitura (BIBE-LUYTEN, 1985).

O balão é a linha que envolve as palavras atribuídas a um personagem e indica qual é esse personagem, ou seja, quem está falando (CARVALHO, 2006; VERGUEIRO, 2006). Sua disposição dentro de um quadro evidencia quem se manifesta primeiro e no Ocidente, por exemplo, eles aparecem mais a esquerda e mais acima e devem ser lidos em primeiro lugar.

Há diversos tipos de balão e novas variações são criadas pelos autores de quadrinhos. Os mais comuns são: 1) Fala: o traço é contínuo em volta das palavras, em formato arredondado, e há um “rabicho” (também chamado de “índice”) que aponta para o personagem que está falando. 2) Pensamento: em forma de nuvenzinha, o “rabicho” são bolinhas que vão até a cabeça de quem pensa. 3) Grito: o traço do balão é mais recortado, tentando indicar visualmente o grito. 4) Sussurro: o traço é pontilhado em torno das palavras. Esses tipos e formas, segundo Bibe-Luyten (1985), dependem da situação que se quer criar, ocasionando efeitos visuais e comunicativos positivos.

Há balões que, de acordo com Carvalho (2006), indicam desde comunicação eletrônica até vozes guturais, por exemplo. Colorir o balão por dentro também é um recurso cada vez mais comum. Assim, uma pessoa com voz (ou atitude) sombria pode ter seu balão preto com palavras brancas, enquanto uma pessoa alegre pode ter seu balão colorido de cor-de-rosa, por exemplo. Os seguintes quadrinhos trazem três tipos de balões:

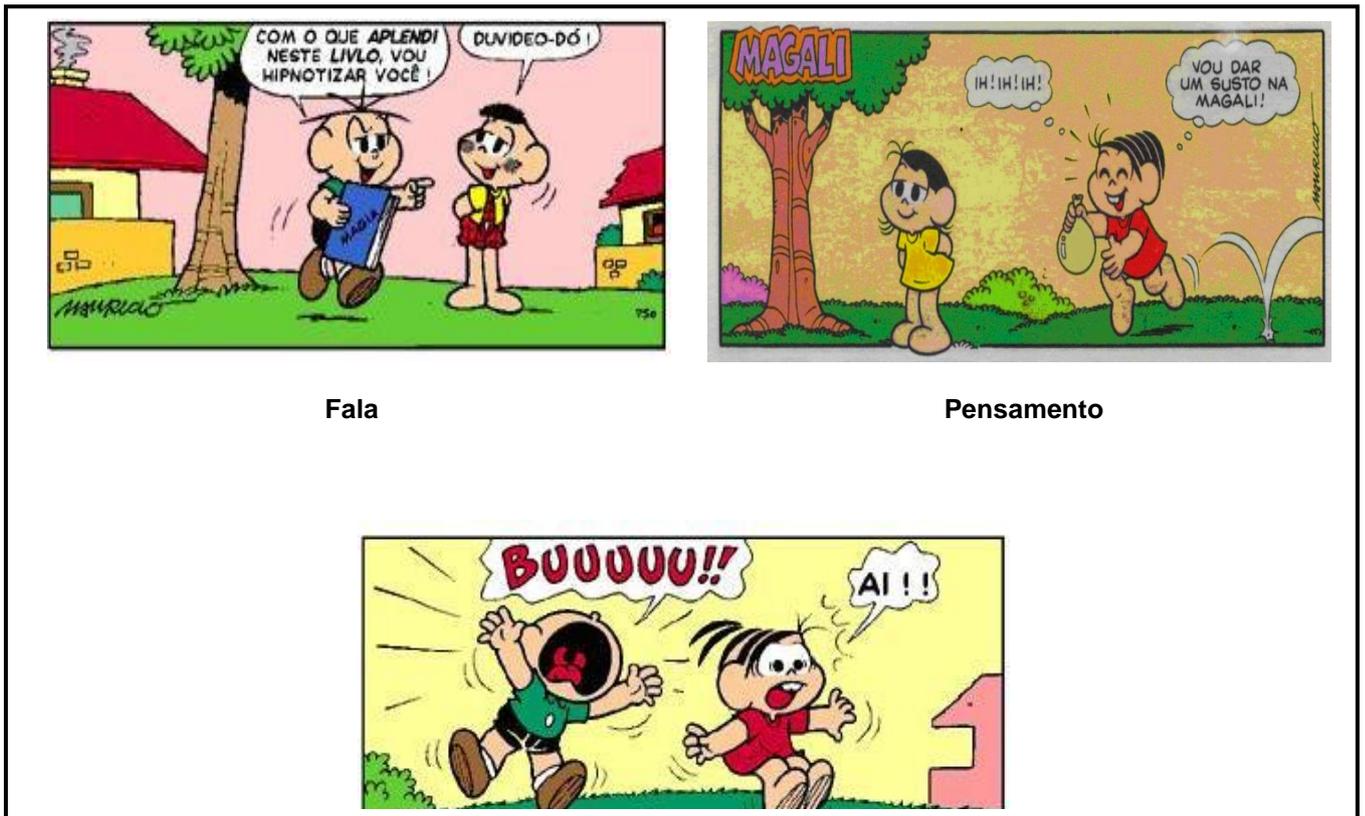


Figura 2: Diferentes tipos de balão⁵

1.3.3. Onomatopéia

As onomatopéias, segundo Carvalho (2006), são palavras que representam sons. Apesar de haver onomatopéias mais tradicionais, os autores criam onomatopéias diferentes. A título de exemplo temos: BLAM (barulho de coisa batendo); CRÁS (barulho de algo quebrando); PUM, POF (som de soco); VRUUUUM (barulho de motor de carro); CHUAC (som de beijo); NHAC, NHAC (som representando personagem mastigando), etc. As onomatopéias também são usadas como efeitos visuais nos quadrinhos.

⁵ Página semanal 106 (balão de fala), página semanal 36 (balão de pensamento), página semanal 131 (balão de grito). (Fonte: Site oficial da Turma da Mônica. Disponível em: www.monica.com.br).

Assim, sua forma e sua cor podem indicar um movimento, ou ainda, serem utilizadas para dar mais impacto a uma cena. Como mostram os exemplos abaixo:



Figura 3: Diferentes onomatopéias⁶

1.3.4. Metáfora visual

Metáfora visual, do ponto de vista de Acevedo (1990), é uma convenção gráfica que expressa o estado psíquico dos personagens mediante imagens de caráter metafórico.

Carvalho (2006) define metáfora como uma figura de linguagem na qual se transporta para um objeto o sentido literal de uma palavra ou frase que designa um objeto semelhante, dando a essa palavra ou frase um sentido figurado. Nos quadrinhos desenha-se uma metáfora para indicar um sentimento ou acontecimento.

Dessa forma, a lâmpada elétrica pode representar que a personagem teve uma idéia brilhante; um personagem “vê” estrelas quando se machuca; seu coração salta pela boca quando ele está apaixonado ou ele pode falar “cobras e lagartos” ao falar mal de alguém, fazendo uso também de desenhos de aspecto intrincado com espirais, asteriscos, entre outros. O quadrinho abaixo ilustra uma dessas metáforas, onde Cascão e Cebolinha vêm estrelinhas ao levarem uma surra da Mônica. Há também espirais:

⁶ Página semanal 01 e página semanal 231 (Fonte: Site oficial da Turma da Mônica. Disponível em: www.monica.com.br).



Figura 4: Metáfora visual de um quadrinho⁷

1.3.5. Ícone

Carvalho (2006) define o ícone⁸ como signo⁹, ou representação de algo, uma imagem com características em comum com o que esta sendo representado. Todo o mundo do quadrinho é baseado em desenhos que buscam se parecer com o que representam. Nos quadrinhos adiante temos como ícones “a casa”, “o carro de lixo”, “a árvore”, “a grama”, “os arbustos” e assim por diante:



⁷ Página semanal 340 (Fonte: Site oficial da Turma da Mônica. Disponível em: www.monica.com.br).

⁸ Ícone é um signo que apresenta uma relação de semelhança ou analogia com o objeto que representa (como uma fotografia, uma estátua ou um desenho figurativo); o desenho de uma faca e um garfo cruzado que indicam a proximidade de um restaurante é um exemplo (HOUAISS, 2001).

⁹ Signo é a designação comum a qualquer objeto, forma ou fenômeno que remete para algo diferente de si mesmo e que é usado no lugar deste numa série de situações (a balança, significando a justiça; a cruz, simbolizando o cristianismo; a suástica, simbolizando o nazismo; uma faixa oblíqua, significando proibido [sinal de trânsito]; um conjunto de sons [palavras] designando coisas do mundo físico ou psíquico etc.) (HOUAISS, 2001).

Figura 5: Ícones de um quadrinho¹⁰

1.4. Imagem, texto e sequência narrativa nas histórias em quadrinhos

Visto que em nosso trabalho, conforme explanado, estamos considerando o imbricamento entre imagem e texto próprio das HQ, desde cada quadrinho isoladamente até todos os quadrinhos em sequência de uma única historinha, é proveitoso considerarmos concepções de diferentes autores.

Segundo Eisner (1989), visto que as HQ lidam com o que ele chama de tecnologia singular, escrever quadrinhos é uma habilidade especial cujos requisitos não são comuns a outras formas de criação escrita. Em se tratando da relação entre imagem e texto o autor acredita que quando palavra e imagem se misturam, formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogos e textos de ligação.

Em harmonia com essa concepção Vergueiro (2004) e Carvalho (2006) defendem a presença das HQ no ensino, entre outras razões, pelo imbricamento entre imagem e texto, próprio ao gênero. Carvalho (2006) pontua a peculiaridade da narrativa das HQ, pois os autores narram nos quadrinhos mediante uma mistura ou sobreposição de imagens e palavras.

Assim, para entender a história, o leitor de quadrinhos precisa utilizar suas habilidades interpretativas, tanto visuais, quanto verbais. Essa interação entre imagem e texto nos quadrinhos é vista por Quella-Guyot como algo pertinente:

Longe de ser uma simples justaposição texto-imagem, a HQ oferece imbricações sábias e originais de funções muitas vezes inesperadas. A interferência de diversos códigos faz de quase todo desenho um conjunto

¹⁰ Página semanal 102 (Fonte: Site oficial da Turma da Mônica. Disponível em: www.monica.com.br).

de sentidos que só leitores acostumados conseguem deslindar sem dificuldades, conscientes que são de que nenhuma das linguagens é subsidiária com relação à outra. (1994, p. 65).

Cirne (2000) descreve as HQ como uma narrativa gráfico-textual, impulsionada por sucessivos cortes que agenciam imagens desenhadas, pintadas ou rabiscadas. Além disso, mesmo valorizando a importância de um plano bem desenhado e enquadrado em cada quadrinho isoladamente, o autor reforça a ideia da necessidade de sequência, coerência, ritmo e movimento entre todos os quadinhos que compõem uma única HQ:

A estesia dos *comics* não se limita ao quadro bem desenhado, cujo plano seja capaz de revelar um perfeito enquadramento. É necessário que haja uma dinâmica estrutural entre todos os quadros, criando movimento e ação formais [...] Não é a magia formal de um plano isolado, fora de seu contexto, que faz a força de uma história: é a relação crítica (o desencadeamento de estruturas) entre todos eles. (CIRNE, 1974, p. 35).

Para Moya (1977), os quadinhos, conforme o próprio nome indica, são um conjunto e uma sequência. Segundo ele, o que torna o bloco de imagens uma série é o fato de que cada quadro ganha sentido depois de visto o anterior; dessa forma a ação contínua estabelece a ligação entre as diferentes figuras. Nesse contexto, existem cortes de tempo e espaço que estão ligados a uma rede de ações lógicas e coerentes.

Micheletti (2008) aponta uma característica marcante nos diálogos presentes nas HQ ao afirmar que as histórias em quadinhos são, geralmente, enredos narrados por meio de discurso direto, além de apresentarem texto escrito e elementos visuais que se complementam entre si para que a história seja compreendida por seus leitores.

Ao passo que Mccloud (2006) salienta que as HQ possuem uma gama de símbolos visuais e se baseia na ideia ilimitada de posicionar uma imagem após outra, entre um quadro e outro, para ilustrar a passagem do tempo, de modo que imagens inertes ganham vida na imaginação do leitor.

Na concepção de Lins (2005) os textos, descritivos ou representativos de falas, contidos dentro dos balões, além de combinarem dados referentes à ação do curso, combinam, também, dados referentes a eventos passados, futuros e simultâneos a cena que está sendo vista. Segundo a autora a função do texto é indicar aquilo que a imagem não

mostra, acrescentando elementos temporais e espaciais à compreensão, proporcionando à narrativa manter seu fio de coerência sem dificuldade. Assim, imagens e textos se unem numa relação de complementaridade.

Lins (2008) também aborda a relação de continuidade e descontinuidade, na conversação presente nos quadrinhos, acompanhada de rupturas que não necessariamente significam incoerência:

Como atividade estruturalmente organizada, a conversação espontânea mostra-se coerente na medida em que a relação semântica entre enunciados fica evidenciada, conferindo continuidade tópica. Entretanto, podem ocorrer rupturas no desenrolar da conversação, o que não significa que haja incoerência, porque, numa visão global, essas rupturas podem ser vistas como descontinuidades. (LINS, 2008, p. 24).

Mendonça (2005) acredita que as semioses distintas, ou seja, a verbal e a não verbal, exercem um importante papel na construção de sentido, tornando as HQ acessíveis para crianças em fase de aquisição de escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido.

Segundo essa autora, a análise da constituição dos quadrinhos pode ser objeto de trabalho pedagógico nas escolas. Podem-se estudar, por exemplo, elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões, o tamanho e o tipo das letras, a disposição do texto; relacionando tudo isso com a produção de sentido e com as peculiaridades do gênero constitui um rico material para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem das HQ.

Além de explicitar os elementos típicos, bem como as possibilidades de uso das HQ, Mendonça salienta existência da intertextualidade tipológica. Ou seja, a utilização da forma de um gênero para preencher a função de outro. Como exemplo nota-se a aplicação das HQ em propósitos didáticos como campanhas educativas. Nesse sentido, conforme esclarece a autora, os textos em campanhas educativas têm uma função comunicativa didática, mas a forma como é utilizada é de uma HQ e do mesmo modo, alguns anúncios publicitários comerciais podem usar HQ para atingir seus objetivos.

Nota-se que é cada vez mais comum a presença de histórias em quadrinhos e tiras em jornais, revistas, livros didáticos¹¹, programas de formação de professores¹² exames e provas de vestibular¹³ realizadas em 2008 e 2009, onde encontramos tiras de Maurício de Sousa, Quino, Bill Watterson e Dick Browne. Como exemplo, temos:



Figura 6: Mafalda ¹⁴

¹¹ Tais como os Livros Didáticos de Português (LDP) analisados por Ferreira (2007): “Construindo a Escrita” – (CE); “Linguagem e Vivência” – (LV); “Montagem e Desmontagem de Textos” – (MDT); “Português: Linguagens” – (PL); “Vitória-Régia” – (VR); “Vivência e Construção: Português” – (VCP).

¹² O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), caderno de Atividades de Apoio à Aprendizagem em Língua Portuguesa, elaborado para ajudar professores a desenvolverem o trabalho, em sala de aula, rever, aprofundar e/ou ampliar a aprendizagem de conceitos, procedimentos, atitudes, relativas a essa área de conhecimento é um exemplo.

¹³ Como exemplo, temos as seguintes provas: Centro Federal Tecnológico - CEFET (2008), Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (2008), Universidade de Brasília – UNB (2008), Universidade de Campinas - UNICAMP (2009). Esse material encontra-se disponível em: <http://www.passeiweb.com/vestibular/provas/>.

¹⁴ Tirinha retirada da questão 4 de Língua Portuguesa da prova de vestibular do Centro Federal Tecnológico - CEFET (2008)



Figura 7: Lucy e Linus ¹⁵



Dick Browne. O melhor de Hagar, o horrível, v. 2. L&PM pocket, p.55-6 (com adaptações).

Figura 8: Hagar ¹⁶

Uma vez compreendida a existência de elementos verbais e não verbais, especialmente nas histórias em quadrinhos, iremos indicar como estas relações

¹⁵ Tirinha retirada da prova da Universidade de Brasília – UNB (2008). Disponível em: <http://www.passeiweb.com/vestibular/provas/> Acesso em: 09/03/2009.

¹⁶ Tirinha retirada da questão 14 da prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (2008). Disponível em: <http://www.passeiweb.com/vestibular/provas/> Acesso em: 09/03/2009.

podem interferir nos processos de criação em sala de aula. Esse aspecto será abordado adiante.

2. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Em minhas palestras para professores de todo o país, costumo dizer que quem não sabe quando surgiram as histórias em quadrinhos (HQ) pode se considerar um expert no assunto. Isso porque ninguém pode afirmar ao certo

quando elas surgiram: definir quando foi feita a primeira HQ é uma tarefa difícil e subjetiva.

(DJota Carvalho)

2.1. Breve história das histórias em quadrinhos

Bibe-Luyten (1985) acredita que as histórias em quadrinhos surgiram no início da civilização, onde as inscrições rupestres feitas pelo homem nas cavernas pré-históricas revelavam a preocupação de narrar os acontecimentos através de desenhos sucessivos.

Na concepção de Carvalho, a discussão em torno do surgimento das HQ é “difícil, subjetiva e talvez inútil” (CARVALHO, 2006, p. 29), mas o autor concorda que, de certa forma, essas pinturas rupestres eram histórias em quadrinhos. Pois, ali era ilustrado seu dia-a-dia por meio de desenhos que contam histórias com começo, meio e fim, embora não houvesse balões com texto, fato compreensível vindo de uma cultura que sequer havia desenvolvido a escrita.

Segundo Carvalho (2006), há quem diga que a primeira HQ foi criada em 1869 por Ângelo Agostín, um ítalo-brasileiro. A história foi batizada de *As aventuras de Nhô Quim*¹⁷ (ou *Impressões de uma viagem à corte*) e continha todos os elementos do quadrinho moderno como: quadros, desenhos, textos e sequência. Por outro lado, os estadunidenses afirmam que Richard Outcault é o pioneiro deles, pois em 1895 publicava em um dos maiores jornais dos Estados Unidos o personagem *Mickey Doogan*, mais tarde conhecido como *The Yellow Kid*¹⁸:

¹⁷ *As aventuras de Nhô Quim* narra as experiências de um caipira perdido na cidade grande. A história é desenvolvida em uma série de situações hilariantes, constituindo muito mais variações em torno de um mesmo tema que um enredo contínuo com começo, meio e fim, apesar de haver, entre os episódios, como que uma espécie de gancho que deixava pressupor sua continuidade no número seguinte do jornal.

¹⁸ O “Garoto Amarelo” ficou assim conhecido porque usava um camisolão amarelo que possuía frases panfletárias, críticas ou mensagens irreverentes. O personagem vivia em um cortiço e com histórias visualmente pouco agradáveis conquistava antipatia de muitos leitores. Mas, usando seu poder econômico, os EUA o estabeleceu em boa parte do mundo ocidental e o personagem ficou conhecido como marco inicial das histórias em quadrinhos.



Figura 9: The Yellow Kid ¹⁹

No Japão, entretanto, de acordo com Carvalho (2006) já se fazia quadrinhos séculos antes de brasileiros e estadunidenses pensarem a respeito: em 1702, *Tobae Sankokush*²⁰, um *mangá*²¹ criado pelo japonês Usamu Tezuka considerado revolucionário dos quadrinhos japoneses, já havia sido publicado.

Carvalho (2006), afirma que os quadrinhos fixaram-se em todo o mundo por meio das tiras de jornal, que entravam diariamente nas casas e escritórios das pessoas misturadas a notícias do cotidiano. De maneira que, aos poucos seus leitores passaram a acompanhar diariamente aventuras de diversos personagens. A maioria desse público era adulta, visto que, para as crianças as tiras concentravam-se nos cadernos infantis publicados semanalmente.

Em 1923, *Felix The Cat*²² (O Gato Félix) do australiano Pat Sullivan saiu dos cinemas para os quadrinhos; além de *Tintin*²³, personagem escoteiro sempre acompanhado de seu

¹⁹ Fonte: <http://www.loc.gov/exhibits/treasures/tri084.html>. Acesso em: 09/01/2010.

²⁰ *Tobae Sankokush* já possuía divisão de quadrinhos e balões.

²¹ O *mangá* (português brasileiro) ou *manga* (português europeu) (em japonês: *manga*, literalmente história(s) em quadrinhos) é a palavra usada para designar as histórias em quadrinhos feitas no estilo japonês. No Japão, o termo designa quaisquer histórias em quadrinhos.

²² *Felix The Cat* é um personagem de desenho animado, criado na época dos filmes mudos. Possui corpo preto, olhos brancos, risada característica, somadas ao surrealismo das situações criadas nos desenhos.

cão, criado pelo escritor Belga Georges Reme, cujo pseudônimo era Hergé. Em 1929, destacou-se *Buck Rogers*²⁴, ficção científica que retratava o século XXV, e *Tarzan*²⁵, o herói das selvas. Nota-se que a aventura passa a invadir o universo dos quadrinhos, até então caracterizado pelo estilo cômico com personagens infantis e seus familiares.

Nos anos 30 surgem *Superman*²⁶ (1938) de Jerry Siegel e Joe Schuster e *Batman*²⁷ (1939). Neste ano, houve também a estréia de *Mickey Mouse* de Walt Disney. No Brasil, os cadernos infantis pioneiros e mais famosos foram: *Suplemento Infantil*²⁸ (1933) de Adolfo Aizen, que trazia personagens como *Flash Gordon*, *Buck Rogers*, *Mandrake*, *Príncipe Valente* e *Tarzan*. O *Globo Juvenil*²⁹ (1937), de Roberto Marinho; *O Lobinho* e *A Gazetinha*³⁰ (final da década de 1930 e 1940), que inicialmente trazia histórias do Gato Felix, em seguida, Carlinhos (Nemo) e *O Fantasma*³¹, combatente do crime. A revista ilustrada *Tico-*

²³ As Aventuras de Tintim (no original em francês, *Les aventures de Tintin*) é o título de uma série de histórias em quadrinhos. O herói das séries é o personagem Tintim, um jovem repórter e viajante belga. Ele é auxiliado em suas aventuras desde o início por seu fiel cão Milu (*Milou*, em francês).

²⁴ *Buck Rogers* tornou-se mais conhecido por uma duradoura série de tiras publicadas em jornais. Este fenômeno pop desenvolveu-se paralelamente ao desenvolvimento da tecnologia espacial no século XX e apresentou o espaço como um ambiente familiar para aventuras extravagantes.

²⁵ *Tarzan* é filho de ingleses, porém foi criado por macacos "mangani" na África, depois da morte de seus pais. Seu verdadeiro nome é John Clayton III, Lorde Greystoke. *Tarzan* é o nome dado a ele pelos macacos e significa "Pele Branca". É uma adaptação moderna da tradição mitológico-literária de heróis criados por animais.

²⁶ *Superman* nasceu no planeta Krypton e foi chamado pelos seus pais de Kal-El (que significaria Filho das Estrelas no idioma kryptoniano). Foi mandado à Terra por Jor-El, seu pai, cientista, momentos antes do planeta explodir. O foguete aterrissou na Terra na cidade de *Smallville*, onde o jovem Kal-El foi descoberto pelo casal de fazendeiros Jonathan e Martha Kent. Conforme foi crescendo, ele descobriu que tinha habilidades diferentes dos humanos. Quando não está atuando com o tradicional uniforme azul e vermelho, ele vive como Clark Kent, repórter do Planeta Diário, trabalha com Lois Lane, com quem hoje é casado.

²⁷ *Batman* tem como sua identidade secreta seu alter ego Bruce Wayne, empresário, playboy e filantropo bilionário. O fato de testemunhar o assassinato de seus pais quando criança teria levado o jovem a viajar pelo mundo, tentando compreender a mente criminosa. Treinou várias artes marciais e técnicas de combate (o trauma de ver seus pais mortos com tiros de revólver lhe deu aversão a armas de fogo), buscando a perfeição física e intelectual. Criou um uniforme baseado em algo que o amedrontava quando criança, morcegos, querendo que os bandidos compartilhassem do mesmo temor. E assim, passou a lutar contra o crime. *Batman* não tem nenhum poder sobre-humano, usando apenas o intelecto, habilidades investigatórias, tecnologia, dinheiro e um físico bem-preparado em sua guerra contra o crime.

²⁸ O *Suplemento Infantil* era um encarte do Jornal carioca *A Nação*. Devido à grande aceitação o encarte se tornou independente e passou a se chamar *Suplemento Juvenil*. O editor do suplemento juvenil, Adolfo Aizen foi também fundador da Editora Brasil-América (EBAL) que lideraria o mercado das HQ brasileiras.

²⁹ Entre os personagens que estrearam em suas páginas estavam: *Brucutu*, *Robin Hood*, *Os Sobrinhos do Capitão* e *o Fantasma*.

³⁰ A publicação perdurou até 1950 e revelou nomes brasileiros como o cartunista Belmonte.

³¹ O *Fantasma*, criado por Lee Falk (também o criador do *Mandrake, o mágico*), foi o primeiro super-herói a usar um uniforme (mascara preta e uniforme é roxo).

Tico, criada antes dos cadernos infantis em 1905, também se tornou um marco em nosso país:

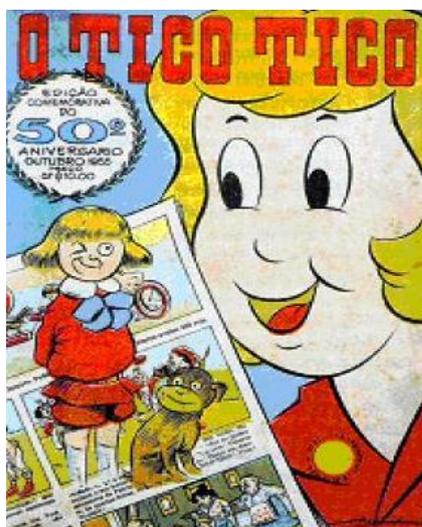


Figura 10: O Tico-Tico³²

O *Tico-Tico* trazia além de HQ, passatempos e poesias diversas; nela surgiram personagens antológicos como Reco-Reco, Bolão, Azeitona e foi à primeira revista no Brasil a publicar o personagem *Mickey Mouse*, chamado inicialmente de “O Ratinho Curioso”.

Somente na década de 1930, nos Estados Unidos, surgiram as revistas que trariam apenas quadrinhos. Em entrevista concedida em 1996 Eisner declarou que elas apareceram de maneira incidental, pois, no início da década de 1930, para manter as prensas funcionando, o jornal reuniu várias tiras num livrinho que foi chamado de *Comic Book* e resolveu imprimi-las. O resultado foi que em apenas um dia, aquele livrinho vendeu um milhão de exemplares. Dessa forma foi descoberto um novo mercado e histórias com sequência passaram a ser publicadas.

No Brasil, Adolf Eizen, autor do primeiro suplemento juvenil nos jornais, publicou a primeira revista em quadrinhos em 1939: *O Mirim*, que trazia personagens como *Dick Tracy*, *Superman* e *Batman*. No mesmo ano, Roberto Marinho lançou *O Gibi* que trazia histórias variadas e em sua maioria estrangeiras. O sucesso foi tamanho que até hoje o nome da

³² <http://www.universohq.com.br>. Acesso em: 01/01/2009.

publicação (gibi³³) é sinônimo de histórias em quadrinhos. Em 1940 Assis Chateaubriand publica *O Guri*, nos mesmos moldes de *Gibi* e *Mirim*. A seguir temos:



Figura 11: O Gibi

Em 1945, Aizen criaria a Editora Brasil-América Latina (Ebal) que estabilizou a publicação de HQ no Brasil e trouxe para cá revistas de personagens como *Super-Homem* e o *Príncipe Valente*. Em 1949 surgiu a Editora Abril, cujos quadrinhos centralizaram-se desde o início das publicações de Walt Disney.

A partir dos anos 50 temas relacionados a questões morais, sociais e políticas passam a ser considerados nos quadrinhos. Will Eisner, cuja maior criação é *The Spirit*³⁴, foi autor de destaque na época. Além disso, nas décadas de 50 e 60 se consolidaram heróis

³³ A palavra “gibi” significa “moleque” e refere-se ao menino negro símbolo da revista.

³⁴ *The Spirit* é a história de um detetive mascarado, *Denny Colt*, um herói sem [superpoderes](#) que protege os habitantes da cidade fictícia de Central City. A série se destacou pela inovação dos enquadramentos quase cinematográficos, os efeitos de luz e sombra e as inovadoras técnicas narrativas, além da qualidade do roteiro e da arte e a presença de belas mulheres, cenas hilariantes, melodramáticas, mas que enfatizavam sobretudo o aspecto humano dos personagens.

populares até hoje, tais como: *Spider-Man*³⁵, *X-Men*³⁶, *Fantastic Four*³⁷ e *Hulk*³⁸. No Brasil, em 1950, diversos quadrinhos independentes ganharam espaço e eram chamados de *Udigrúdis*³⁹. Entre as revistas independentes destacam-se os *Catecismos*⁴⁰, de Carlos Zéfiro⁴¹.

Nas décadas de 60 e 70, destacaram-se as HQ eróticas, principalmente na França e na Itália. Apesar da supremacia dos Estados Unidos no âmbito dos quadrinhos, surgiram personagens marcantes de outras nacionalidades tais como: Mafalda (Argentina) criada por Quino em 1964 e as personagens eróticas *Valentina* (Itália), *Barbarella* e *Asterix* (França).



³⁵ É a identidade secreta de *Peter Parker*, que vende fotos do *Homem-Aranha* para o Clarim Diário. Seus motivos são altruístas: ele ajuda a tia viúva e idosa a pagar as contas, principalmente com os remédios.

³⁶ Os *X-Men* são mutantes, humanos que, como resultado de um salto evolucionário, nasceram com habilidades super-humanas latentes, que geralmente se manifestam na puberdade. Consequentemente, em suas histórias, vários homens comuns têm um intenso medo e/ou desconfiança dos mutantes (cientificamente chamados de *Homo superior*), que são vistos pelos cientistas em geral como o novo degrau da evolução humana. Logo, muitos os consideram uma ameaça à própria sociedade humana.

³⁷ *Fantastic Four* (O Quarteto Fantástico) é uma equipe de super-heróis criados durante a década de 1960 por Stan Lee e Jack Kirby. Este grupo composto por quatro amigos também foi conhecido por Os Quatro Fantásticos, em Portugal e no Brasil, onde essa designação foi abandonada. O Quarteto fantástico deve os seus poderes à exposição a radiação cósmica, com a qual teriam entrado em contacto durante uma viagem de exploração espacial.

³⁸ *Hulk* é o selvagem e poderoso alterego do Dr. Robert Bruce Banner, um cientista atingido por raios gama enquanto salvava um adolescente durante o teste militar de uma bomba por ele desenvolvida. Este adolescente, Rick Jones, tornou-se companheiro de Banner, ajudando-o a manter o *Hulk* sob controle e mantê-lo longe dos ataques dos militares, que viam a criatura como uma ameaça.

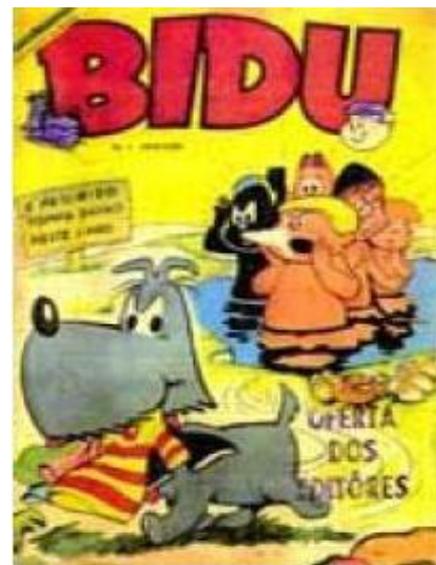
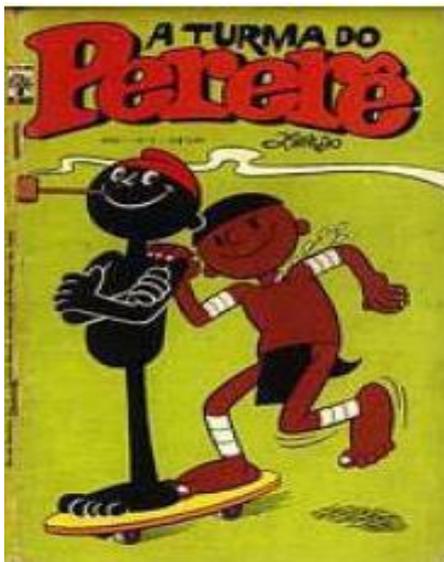
³⁹ *Udigrúdis*, um neologismo derivado de *underground*, eram revistas independentes, feitas artesanalmente, hoje chamadas de fanzines ou zines.

⁴⁰ *Catecismos* eram pequenas revistas em quadrinhos eróticas, em sua maioria com traços grosseiros e que marcaram a juventude naquela década.

⁴¹ Carlos Zéfiro é o pseudônimo de Alcides Caminha, um funcionário público do Rio de Janeiro.

Figura 12: Tirinha da Mafalda ⁴²

No Brasil, em 1960 surge “O Pererê”, de Ziraldo⁴³, um menino travesso sempre acompanhado de personagens de características brasileiras evidentes, tais como: índio, coruja, tatu, onça. Na mesma época Maurício de Sousa publica seus primeiros personagens Bidu e Franjinha (1959), Cebolinha e Piteco (1962) e Cascão (1963). Mônica, que virou a marca registrada do autor, foi criada em 1964 e em 1970 ganhou a própria revista em quadrinhos. Na época Maurício publicava pela Editora Abril e atualmente a Maurício de Souza Produções é parceira da Editora Globo. A seguir temos algumas dessas criações:



⁴² Tirinha 330 (Fonte: www.clubedamafalda.com.br. Acesso em: 17/06/2008).

⁴³ Ziraldo é também famoso por seus livros infantis, tais como *O Menino Maluquinho*.

Figura 13: O Pererê⁴⁴

Figura 14: Bidu⁴⁵



Figura 15: Capas das primeiras revistas da Turma da Mônica⁴⁶

No Brasil na década 60 pode-se lembrar também de O Pasquim⁴⁷ (1969) com “Os Fradinhos⁴⁸”, de Henfil. Enquanto na década de 70, houve crescimentos da produção de quadrinhos e charges no meio sindical, onde ganhou força a HQ *underground*⁴⁹, ou marginal.

⁴⁴ Fonte: <http://www.toutenbd.com/article.php>. Acesso em: 02/01/2009.

⁴⁵ Fonte: <http://www.revistadamonica.theblog.com.br>. Acesso em: 10/02/2009.

⁴⁶ Fonte: Revista da Mônica. Disponível em: <http://www.revistadamonica.theblog.com.br>. Acesso em: 10/02/2009.

⁴⁷ Jornal de humor e crítica que além de Henfil lançou Ziraldo. O *Pasquim* foi um semanário brasileiro editado entre 26 de junho de 1969 e 11 de novembro de 1991, reconhecido por seu papel de oposição ao regime militar. De uma tiragem inicial de 20 mil exemplares, que a princípio parecia exagerada, o semanário atingiu a marca de mais de 200 mil em seu auge, em meados dos anos 1970, se tornando um dos maiores fenômenos do mercado editorial brasileiro. A princípio uma publicação comportamental (falava sobre sexo, drogas, feminismo e divórcio, entre outros) foi se tornando mais politizado à medida que aumentava a repressão da ditadura, passando então a ser porta-voz da indignação social brasileira.

⁴⁸ Os *Fradinhos*, de Henfil, é uma série humorística em quadrinhos, publicados no jornal *O Pasquim*. Os frades são Cumprido (alto e bondoso) e Baixim (baixo e sádico).

⁴⁹ Esse tipo de HQ trata de temas condenados pela sociedade, mas não atingiram grandes números, pois retratou o que se passava no Brasil na época da ditadura.



Figura 16: Os Fradinhos, de Henfil ⁵⁰

Nos anos 1980 nomes como Angeli, Laerte e Glauco tiveram destaque. Enquanto nos anos 1990, a revista *Holy Avenger* criada por Marcelo Cassaro e Érica Awano (com nome em inglês, desenho em japonês e humor brasileiro) contendo as aventuras do ladrão Sandro Galtran, da elfa Niele e da duidra Lisandra, bateu recordes de venda.

Atualmente Laerte, Glauco, Angeli, Veríssimo, Miguel Paiva e Sérgio Macedo são os grandes nomes das HQ brasileiras. Esses autores têm em comum o público alvo composto especialmente por adultos, diferentemente de Maurício de Sousa que lidera a produção nacional no ramo infanto-juvenil.

2.2. Histórias em quadrinhos na educação

⁵⁰ Fonte: GUSMAN, Sidney. Maurício quadrinho a quadrinho, São Paulo: Globo, 2006, p. 96.

Quando se fala em histórias em quadrinhos (HQ) no contexto educacional é possível notar que estas são valorizadas em livros didáticos de língua portuguesa (FERREIRA, 2007) e sua importância tem sido fortalecida por pesquisadores que defendem sua presença no ensino (VERGUEIRO, 2004; CARVALHO, 2006). Essa aceitação é proveniente, entre outros aspectos, pelas relações próprias ao gênero, tais como a articulação entre elementos verbais e não verbais (EISNER, 1989) vistos anteriormente. Entretanto, nem sempre foi assim.

Apesar da imensa popularidade entre um público de faixa etária variada e das altíssimas tiragens, a leitura das HQ sofreu inúmeros estigmas, tais como que essas causavam prejuízos ao rendimento escolar, prejudicavam o raciocínio lógico, dificultavam a apreensão de idéias abstratas e prejudicavam o relacionamento social e afetivo de seus leitores, sendo inimigas do ensino e do aprendizado (VERGUEIRO, 2004).

Segundo Vergueiro (2004), aos poucos os gibis foram incorporados aos materiais escolares, inclusive aos livros didáticos, inicialmente de modo restrito, pois os autores temiam a resistência das escolas em relação a seu uso. Atualmente é comum a publicação de tais livros em diversas áreas com farta utilização das HQ para transmissão de seu conteúdo e em muitos países os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as HQ no ambiente escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso. É o que aconteceu no Brasil, onde o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido pelos PCN (BRASIL, 1997).

Vergueiro defende que as palavras e imagens juntas ensinam de forma mais eficiente, ampliando a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldade para atingir. Segundo Vergueiro (2004):

Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra - como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados - ,mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos. (VERGUEIRO, 2004, p. 22).

Outro motivo citado pelo autor é que existe um alto nível de informação nos quadrinhos, que versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área. Além disso, as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinho; desse modo a inclusão das HQ na sala de aula possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, que normalmente utiliza. Visto que nosso trabalho esteve voltado para a leitura e para a criação de quadrinhos, muito embora tenhamos priorizado a criação, realizamos uma breve consideração a respeito de ambos.

Vergueiro (2004) acredita que a ampliação da familiaridade com a leitura dos quadrinhos em sala de aula possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidade de estudo. Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes, pois são escritas com expressões que fazem parte do cotidiano deles e ao mesmo tempo, tratam de assuntos variados introduzindo sempre palavras novas aos estudantes, cujo vocabulário vai se ampliando quase que de forma despercebida para eles.

Sendo uma narrativa com linguagem fixa, Vergueiro (2004) acredita que a constituição de uma HQ implica na seleção de momentos-chave da história para utilização expressa na narrativa gráfica, deixando-se outros momentos a cargo da imaginação do leitor. Os quadrinhos têm um caráter globalizador por serem vinculados ao mundo inteiro e abordarem temáticas que podem ser compreendidas por qualquer estudante sem que esses necessariamente tenham um conhecimento anterior do tema. Os quadrinhos podem ser usados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

De acordo com Vergueiro (2004) não há regras quanto à utilização dos quadrinhos. Cabe ao professor estabelecer estratégias adequadas a sua necessidade, características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos.

Para Calazans (1997), esse material deve ser tratado como complemento e não como adversário dos estudantes, devendo ser selecionado com antecedência; e cabendo ao professor ter familiaridade com esse gênero, conhecendo suas características para tornar-se apto a incorporá-lo de forma positiva no processo didático.

Calazans (1997) explica que os quadrinhos pertencem à categoria de mídia impressa, portanto, são similares aos livros, de modo que o manuseio e o contato constante com esse tipo de suporte criam um hábito e uma intimidade que podem ser pouco a pouco transferidos para os LD. Ao ler um gibi a criança desenvolve uma linguagem mental complexa, pois tem que fazer a união entre um quadro e outro, imaginando a ação e o movimento que ocorre entre eles.

3. MANUSCRITOS ESCOLARES: DEFINIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Manuscritos escolares e suas especificidades

Antes de realizarmos a análise dos manuscritos escolares coletados é preciso delimitar como os entendemos. Comumente atribui-se à palavra “manuscrito” seu sentido etimológico, isto é, qualquer texto que tenha sido “escrito à mão” (HOUAISS, 2001) ⁵¹. Essa definição se perpetua após o final do século XVIII⁵² à obra de um escritor em sua versão original, que pode ser escrita com “bico de pena” e nanquim, caneta-tinteiro, lápis, caneta esferográfica, datilografada ou mesmo digitalizada através dos recursos tecnológicos atuais (CALIL, 2008 a). O que dará o caráter ou o estatuto de “manuscrito” é o fato de ainda não ter sido editado, publicado (HOUAISS, 2001).

Nota-se que não raro textos com estatuto de manuscritos, recebem importância secundária e são tratados como “rascunhos”, “esboços”, “planos” em que aquele que escreve ainda está ensaiando o que será o texto final, definitivo, correto, limpo e publicável. Por outro lado, a intimidade daquele que escreve é preservada nos manuscritos, como uma confissão das dúvidas, um receio revelado por hesitações e rasuras, escondendo aquilo que não se pretende mostrar, expor, divulgar, editar, publicar (CALIL a, 2008).

É válido saber também que o estatuto do manuscrito pode ser completamente alterado, desde que aquele que o escreveu alcance alguma forma de reconhecimento (estético, artístico, social, científico), caso tenha sido escrito por algum poeta consagrado, renomado escritor ou grande cientista⁵³. Isso acontece porque seu valor cultural e econômico passa a ser cobiçado por museus, bibliotecas, centros de pesquisa, e colecionadores, de maneira que o reconhecimento do manuscrito como patrimônio cultural

⁵¹ Em Houaiss (2001) manuscritos são: 1. Que se manuscreveu; escrito à mão; 2. Obra escrita ou copiada à mão; 3. Diz-se de ou qualquer caráter de imprensa que imita a escritura manual; 4. Diz-se de ou versão original de um texto (escrito à mão, datilografado ou digitalizado), antes de ser editado.

⁵² Antes da revolução tecnológica gerada pela invenção de Gutenberg os manuscritos antigos e medievais eram feitos por copistas e tinham um caráter público, visando sua preservação e tendo uma limitada divulgação.

⁵³ De acordo com Calil (2008 a) os manuscritos literários mostram tanto a caligrafia, por vezes ilegível ou sombria, de um escritor, poeta, ensaísta ou cientista, quanto uma série de especificidades (tipo de papel, tinta usada, formato do suporte, modo como acrescentam notas, introduzem frases, escrevem nas margens, executam suas rasuras, indicam trechos mal escritos, relevando desses dinâmicos documentos sua dimensão sem par).

de uma sociedade, de uma época, de uma escola literária transforma radicalmente as características do processo escritural⁵⁴ (CALIL, 2008 a).

Através da Crítica Genética, disciplina que surgiu no começo dos anos 1970 a partir do estudo e da análise dos conjuntos de documentos relacionados ao processo escritural de uma obra literária, o manuscrito passou a ganhar outro sentido, destacando-se como objeto científico privilegiado nas investigações em busca do percurso traçado por escritores consagrados.

Essa disciplina alçou não só o manuscrito como texto (também entendido como “rascunho”) em curso de textualização que está sendo escrito para ser publicado, mas também os documentos genéticos, ao estatuto de objeto científico tão fundamental quanto complexo, que pode ajudar a entender os processos, sempre enigmáticos e não raramente indecifráveis, de criação de uma obra literária. Alguns de seus representantes são Almuth Grésillon, uma das fundadoras da disciplina e Philippe Willemart⁵⁵, considerado introdutor da Crítica Genética no Brasil.

O conjunto de manuscritos de um escritor foi elevado ao estatuto de manuscritos de trabalho, composto por anotações, planos, rascunhos, roteiros, esboços, pequenos lembretes, diários íntimos, apontamentos documentais, fotos, cartas, provas tipográficas, em suma, o conjunto de documentos genéticos ou textos de uma obra literária, organizados cronologicamente, classificados, decifrados e transcritos.

Em se tratando especificamente de “manuscrito escolar”, nosso objeto de investigação, este é entendido como:

⁵⁴ A palavra “escritura” está sendo entendida aqui como o conjunto de práticas de produção de linguagem oral ou escrita que tem nos manuscritos uma de suas possibilidades de materialização. Essa delimitação é importante para que não se corra o risco de eleger o manuscrito como única condição de possibilidade relacionada ao ato de escrever. Nos processos de escritura há outras formas de registros: sonoros, musicais, visuais, digitais. Entretanto, elegemos a noção de “manuscrito” por ser ela fundadora e fundamental nos estudos vinculados à Crítica Genética e também por ela permitir fazer a relação pretendida com os textos produzidos na escola (CALIL, 2008 a).

⁵⁵ Philippe Willemart é Doutor em Letras (Língua e Literatura Francesa) e professor titular em Literatura Francesa pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador do CNPq dedica-se à área de Letras, com ênfase em Crítica Genética e na Psicanálise. Atualmente coordena o laboratório do manuscrito literário (LML), o Núcleo de Apoio à Pesquisa em Crítica Genética (NAPCG) e o Centro de Estudos Proustianos que inclui o projeto temático FAPESP "O Projeto Brépols Brasileiro" (2007-2011) ao qual foi acrescentado um aditivo em 2009 facilitando o intercâmbio de pesquisadores com a equipe PROUST do item (*Institut des Textes et Manuscrits Modernes*) até 2011. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4783914T4>

Todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências... (CALIL, 2008 a, p. 24).

Nessa perspectiva, manuscrito escolar é tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino da Língua Portuguesa escrita, o escritor produz na sua condição de aluno. É o produto de um processo escritural que tem a instituição escolar como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever.

De acordo com Calil (2008 a) o conjunto de manuscritos escritos na escola constitui-se um material bastante heterogêneo vinculado às diversas práticas de textualização, objetivos pedagógicos e funções didáticas que pode ser organizado como objeto científico de grande valor documental, histórico e cultural. A título de exemplo o autor cita o desenvolvimento de projetos didáticos⁵⁶ e o trabalho com o livro didático de Língua Portuguesa⁵⁷.

⁵⁶ Um projeto didático sobre “tubarões” ou “peixes de água doce”, em Ciências Naturais, que tenha como produto final a elaboração compartilhada de uma “revista de divulgação científica” originará um conjunto de manuscritos produzidos pelos alunos ao longo do trabalho. Esses manuscritos podem englobar notas de estudo ou de pesquisa, anotações sobre documentários assistidos, relatórios de passeios a um aquário público, a uma fábrica de produtos oriundos da pesca, ou preparação de entrevistas que tenham sido feitas, por exemplo, com um biólogo ou um pescador. Se o projeto didático visar à produção de um livro de contos de assombração, o conjunto será formado por todos aqueles manuscritos direta ou indiretamente voltados à construção do livro, envolvendo histórias escritas, descrições de personagens, estudos sobre as estruturas dos contos de terror ou sobre autores representativos, anotações sobre temas ou cenários que comumente esses contos apresentam (CALIL, 2008 a). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1997) os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada – além do que, dependendo de como se organizam, exige leitura pelo aluno ou pelo professor, produção de textos orais, estudo de determinado tema, pesquisa sobre um assunto ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz.

⁵⁷O conjunto de manuscritos procedente do trabalho com o livro didático de Língua Portuguesa será composto por todos os textos produzidos a partir desse material, que podem ser respostas às perguntas de interpretações de texto, exercícios gramaticais e ortográficos, propostas de produção de

Calil (2008 a) acredita que na riqueza da particularidade dos manuscritos escritos em sala de aula que compreende um campo de estudo bastante amplo, porém pouco explorado até o momento⁵⁸ e descreve como acontece o processo de escritura e criação no contexto escolar.

Em Calil (2008 a) definir o texto escrito por alunos como “manuscrito escolar” permite recuperar o sentido de “texto escrito à mão”, ampliar os documentos que registram os processos de escritura em sala de aula (não os tratando somente como rascunhos interpretados frequentemente como “organizador das idéias dos alunos”). Permite também enfraquecer seu caráter fragmentário, provisório, hesitante, marcado por rasuras, e fortalecer sua singularidade, seu sentido de texto único, sua heterogeneidade.

Desse modo, o manuscrito escolar deve ser notado tanto do ponto de vista científico quanto para os processos de ensino e aprendizagem e ter tanto interesse quanto os “manuscritos literários” tem para a Crítica Genética (CALIL, 2008). E partindo desse pressuposto, priorizamos manuscritos escolares como nosso objeto de investigação.

Vale salientar que entre as especificidades recorrentes em manuscritos, escolares ou não, está a intertextualidade⁵⁹. De acordo com Fiorin (1994), num sentido amplo, intertextualidade⁶⁰ é a incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-los e se caracteriza pelas relações semânticas existentes entre os textos, não podendo ser confundida minimamente pelas relações linguísticas ou lógicas. Além disso, ela se constitui como fato social da interação.

texto. Esses documentos de trabalho escritos por um aluno podem ser coletados, organizados e classificados formando um dossiê genético com os manuscritos escolares resultantes dessas práticas de textualização (CALIL, 2008 a).

⁵⁸ São raras, por exemplo, as investigações voltadas, aos manuscritos escolares registrados em décadas passadas.

⁵⁹ Em Houaiss (2001), intertextualidade é definida como: superposição de um texto literário a outro. **1.** Influência de um texto sobre outro que o toma como modelo ou ponto de partida, e que gera a atualização do texto citado; **2.** Utilização de uma multiplicidade de textos ou de partes de textos preexistentes de um ou mais autores, de que resulta a elaboração de um novo texto literário; **3.** Em determinado texto de um autor, utilização de referências ou partes de obras anteriores deste mesmo autor.

⁶⁰ Intertextualidade ou dialogismo é uma referência ou uma incorporação de um elemento discursivo a outro. Podendo-se reconhecê-lo quando um autor constrói a sua obra com referências a textos, imagens ou a sons de outras obras e autores e até por si mesmo, como uma forma de reverência, de complemento e de elaboração do nexos e sentido deste texto/imagem (BARROS; FIORIN, 1999).

Na perspectiva Bakhtiniana intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para produzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo.

O termo intertextualidade surgiu para explicar o que Bakhtin, na década de 20, entendia por dialogismo⁶¹. Ou seja, são duas variações de termos para um mesmo significado. Para Bakhtin, a noção de que um texto não subsiste sem o outro, quer como uma forma de atração ou de rejeição permite que ocorra um diálogo entre duas ou mais vozes, entre dois ou mais discursos.

Nessa perspectiva, a intertextualidade nasce do diálogo entre vozes, entre consciências ou entre discursos, como uma multiplicidade que se relaciona sem o intuito de anulação, mas de compartilhamento para algo além das mesmas, para gerar novos discursos e definir-se então como um diálogo de citações. Desse modo, a intertextualidade pode ser compreendida como uma série de relações de vozes, que se intercalam e se orientam por desempenhos anteriores de um único autor ou autores diferenciados.

3.2. Processos de criação e histórias em quadrinhos na sala de aula

Historicamente, o processo de escritura na escola foi vinculado aos exercícios e redações que devem responder a alguma demanda formalmente estabelecida pelo professor, geralmente ditada por normas pedagógicas, manuais escolares e livros didáticos adotados (CALIL, 2004). Pode-se notar que na escola o processo de escritura e o ato de escrever são mobilizados por razões diversas:

O aluno escreve porque é preciso, porque é a condição para ficar na escola. Escreve porque o professor solicita. Escreve porque o livro didático propõe. Escreve porque precisa passar de ano. Escreve porque tem que tirar boa nota. Escreve porque o pai obriga. Escreve porque se vai

⁶¹ Em Houaiss (2001) dialogismo é: **1.** Arte de dialogar; **2.** Figura que consiste em construir uma reflexão sob a forma de diálogo, com perguntas a que o próprio autor responde, ou em reproduzir em diálogo as ideias e os sentimentos dos personagens.

comemorar o dia das mães. Escreve porque está estudando. Escreve porque está na escola... (CALIL, 2008, p. 27).

Além disso, como foi citado, o aluno conta com a intervenção do professor que desempenha um papel social e institucional de caráter externo, empírico, administrativo, burocrático, didático e procura inserir o aluno no universo regrado, convencional, ortográfico e gramatical da escrita.

É válido ressaltar que a escrita que a criança pequena ou o aluno em processo de alfabetização produz também pode buscar certo reconhecimento que exige interpretação. Todavia o que acontece é bem diferente:

O manuscrito do aluno está, na maioria das vezes, à espera de um leitor “avaliador” que dificilmente irá apreciá-lo pelo valor estético ou lê-lo como um rico documento do processo de criação com inestimável valor cultural. De modo geral, o leitor do texto do aluno assume uma postura regrada pelas condições de produção institucionais: corrigir, avaliar e aprovar (ou não). De fato, na escola, o manuscrito, além de partir de uma solicitação, é quase sempre público, há pouco tempo para o ato de escrever e restrito espaço para o íntimo, o privado, o particular, o singular, o heterogêneo. (CALIL, 2008 a, p. 28).

É possível observar que os textos produzidos são reduzidos frequentemente a rascunhos⁶², com valor “preparatório”, visando à escrita de um texto final, definitivo, o que nem sempre ocorre ao longo dos trabalhos escolares. Raras são as práticas didáticas ligadas ao ensino de língua escrita que propõem um olhar diferenciado sobre esses manuscritos como um dos produtos de ações didáticas voltadas para o ensino e aprendizado da escrita, em que os manuscritos escolares são conservados como documentos de trabalho dos alunos. Quase nunca o processo escritural⁶³ dos alunos é documentado através da preservação de seus manuscritos.

⁶² Aqui, o rascunho é um texto mal grafado que deverá ser “passado a limpo” para não mais apresentar erros e, evidentemente, não ter mais rasuras (CALIL, 2008 a).

⁶³ No Brasil, assim como em países como a França e a Espanha, alguns livros didáticos voltados para o Ensino Médio já trazem manuscritos de autores consagrados e orientam os professores sobre a importância de explicitar alguns dos funcionamentos da reescritura. Todavia, o registro e a documentação desse material escrito por alunos raramente têm ocorrido. Os professores costumam se desfazer desses manuscritos ou devolvê-los aos alunos, que terminam por esquecê-los com o passar dos anos.

Entretanto, aos poucos essa didática da língua escrita vem sendo modificada. No Brasil, por exemplo, nos últimos anos, as práticas de textualização efetivadas em sala de aula abandonaram atividades descontextualizadas de produção de texto, como aquelas em que se pedia uma “redação sobre as férias”. Mas, em meio à incorporação dessas mudanças qualitativas significativas, a posição institucional ocupada pelo professor sustenta-se em padrões de avaliação e correção determinados por conteúdos e orientações curriculares⁶⁴ estabelecidos pelos livros didáticos e seus respectivos manuais.

Segundo Calil (2008 b) estas práticas sociais próprias das instituições escolares interferem tanto nas possibilidades dos alunos escolherem sobre o que escrever, quanto nas convenções e normas que devem seguir e usar em seus textos. Partindo dessa perspectiva, desenvolvemos uma metodologia visando minimizar os efeitos diretos das práticas de textualização propostas em sala de aula e elegendo como objeto de estudo o processo de criação de histórias em quadrinhos por alunos no início do Ensino Fundamental. Para tanto, buscou-se evitar interferências no processo de criação durante a coleta de dados e tornar o texto objeto de avaliação, procurando resgatar a escritura em sua dimensão livre e inventiva.

No que se refere ao uso de HQ em situações de produção de texto, Calil (2008 b) menciona a relação entre a criança e as histórias em quadrinhos e a importância que esse gênero pode ter nos textos escritos nessa faixa etária. Na concepção do autor, fora do contexto escolar, e com maior antecedência, outro olhar sobre o universo infantil tem sido dado por uma literatura especializada que, vem alargando seus títulos, recursos e modos de aproximação com este público; podemos citar como exemplo as HQ. A cultura letrada que se constitui ao redor da criança em idade pré-escolar pode interferir significativamente em seu processo de escrita.

A partir da interação entre a escrita produzida em um momento inicial do processo de alfabetização e a literatura infantil hoje, Calil (2008 b) seguiu o percurso dos textos escritos por uma menina de seis anos identificando de que modo estes textos guardam relação com o universo letrado que envolve a criança em sua fase inicial de escrita. Ele observa como a literatura infantil pode exercer efeitos sobre estes manuscritos, sem as restrições diretas impostas por um contexto escolar.

O autor também descreveu algumas características dos quadrinhos, vistas anteriormente, que ajudaram a interpretar a relação entre esse universo literário e o que

⁶⁴ Foram publicados documentos intitulados “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997) que visavam estabelecer, nas diferentes áreas de conhecimento, referências teóricas e didáticas para o trabalho do professor. Na área de Língua Portuguesa, as orientações sobre práticas de produção de texto nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem ser encontradas tanto naquele documento, quanto no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998).

aparece nos manuscritos. A importância desses aspectos foi observada assim como o fato de que a riqueza dos códigos, convenções e recursos utilizados pelos quadrinhos vai além desta breve descrição.

E apesar de tamanha riqueza encontrada nos quadrinhos, concordamos com Mendonça (2005) no sentido de que esse material ainda não foi de fato incorporado ao elenco de textos com que a escola trabalha, nem alcançaram a devida atenção das pesquisas acadêmicas.

Mendonça (2005) enfatiza também aspectos interessantes que serão vistos em nossa análise, tais como o papel de semioses distintas (verbal e não verbal) para a construção de sentido pertinente no trabalho com crianças em fase de aquisição de escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido. Ainda, outro fator mencionado pela autora é o receio por parte dos alunos de não conseguirem produzir uma boa história, uma vez que, a qualidade de uma HQ reside, em grande parte, na possibilidade de narrar, de forma envolvente, através da associação adequada entre desenho e texto verbal.

No que se refere aos processos de criação com quadrinhos em livros didáticos em trabalho realizado anteriormente (FERREIRA, 2007) propomos o levantamento deste gênero textual e o tratamento didático dispensado em livros de Língua Portuguesa atuais. Naquele estudo, selecionamos as HQ presentes em 6 dos livros didáticos de português (LDP) mais usados em 2006 pelos professores do 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Maceió⁶⁵, analisamos a pertinência do trabalho com este gênero e as propostas de produção de texto, com destaque para as orientações metodológicas oferecidas no manual do professor.

O tratamento didático sugerido pelos LDP em relação a esse gênero destaca, na maior parte das vezes, aspectos relacionados à leitura e interpretação, com poucas propostas de produção de texto (apenas cinco no total das obras analisadas). Apesar de enfatizarem algumas características da linguagem em quadrinhos, como os balões e as onomatopéias, o gênero era tratado de forma instrumental, isto é, discutem-se algumas de seus aspectos ou convenções e, em seguida, solicita-se uma produção de texto com consignas pouco específicas:

⁶⁵ Os LDP foram: “Construindo a Escrita” – (CE) “Linguagem e Vivência” – (LV); “Montagem e Desmontagem de Textos” – (MDT); “Português: Linguagens” – (PL); “Vitória-Régia” – (VR); “Vivência e Construção: Português” – (VCP).

Hora da pesquisa

A história do saci é uma lenda, isto é, uma história da imaginação popular, divulgada por escrito ou oralmente, pelos antigos contadores de casos. Procure em livros, revistas ou jornais algumas lendas. Escolha uma delas para ler ou contar para os colegas. Depois transcreva-a no seu caderno.

Produção escrita

Primeira sugestão

Vamos fazer uma história em quadrinhos?

Que tal transformar uma das lendas pesquisadas em história em quadrinhos?

Formem pequenos grupos para realizarem essa tarefa. Lembrem-se de tudo o que vocês aprenderam neste ano sobre as características de uma história em quadrinhos e coloquem seus conhecimentos em prática.

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Leia a história em quadrinhos.
O que será que a personagem está falando?
Escreva, em seu caderno, a fala da personagem.
Use frases interrogativas, exclamativas e afirmativas.

Figura 17: Propostas de produção de texto com HQ em LDP⁶⁶

Essa forma de abordagem das HQ nos LDP analisados indica um tratamento didático restrito a algumas características gráfico-textuais, deixando de lado a dinâmica das relações entre a imagem e o texto, elemento central e complexo para que, a partir disso, se solicite uma produção textual. Em oposição ao uso das HQ em LDP e visando a possibilidade de

⁶⁶ Propostas presentes nos LDP: “Linguagem e Vivência” – (LV), página 123 e “Montagem e Desmontagem de Textos” – (MDT), página 58.

imersão no gênero, elaboramos o projeto didático “Gibi na Sala” que será explicitado a diante.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho desenvolveu-se a partir de três etapas: 1. Elaboração do projeto didático “Gibi na Sala”, cujo objetivo era oferecer ao aluno uma sistemática relação com as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica; 2. Execução do projeto em uma escola pública e nossa coleta de dados; 3. Dossiê composto pelos manuscritos escolares e pelas práticas de textualização filmadas. Iremos, a seguir, explicar cada uma dessas etapas.

4.1. Projeto didático: “Gibi na Sala”

Com o intuito de oferecer à escola um projeto didático em Língua Portuguesa que favorecesse a leitura e a produção de histórias em quadrinhos em sala de aula, através do projeto didático “gibi na sala”, buscamos:

- a) Favorecer um ambiente letrado, com intensa circulação de histórias em quadrinhos;
- b) Filmar, quinzenalmente, uma prática de textualização envolvendo uma sala de aula (professor e alunos), registrando tanto a apresentação da proposta pelo professor, quanto focalizando uma dupla de alunos;

- c) Acompanhar essa dupla ao longo do projeto didático, procurando interferir minimamente, durante o processo de escritura dos alunos, somente respondendo aos apelos dos alunos, mas sem fazer nenhum tipo de censura, correção ou imposição em relação ao que estão querendo escrever.

Para a constituição do projeto didático, elaboramos sessenta propostas de atividades⁶⁷ de leitura e interpretação⁶⁸ e trinta e seis propostas de produção de texto⁶⁹. Essas propostas tiveram objetivos distintos, que serão delineados. Além disso, visando a intensa circulação de histórias em quadrinhos na sala de aula, através da gibiteca⁷⁰ disponibilizamos alguns gibis da Turma da Mônica.

Esse projeto tem o mesmo propósito que o “Projeto Didático Poema de cada dia” elaborado pelo professor Eduardo Calil, cujo objetivo primordial é propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas ao gênero, permitindo que eles se apresentem em sala de aula de modo intenso, sistemático e significativo (CALIL, 2006).

4.1.2. Estrutura das propostas de leitura e interpretação

⁶⁷ Em Houaiss (2001) proposta é: **1.** Ato ou efeito de propor; proposição, propositura; **2.** Aquilo que se propõe; sugestão; **3.** Projeto proposto para alguma realização e que será estudado, avaliado. E atividade é: **1.** Qualidade do que é ativo; **2.** Faculdade ou possibilidade de agir, de se mover, de fazer, empreender coisas; **3.** Exercício dessa faculdade; ação. Tomando por base esses conceitos, utilizaremos a denominação “proposta” para atividades em seu estado inicial, enquanto algo proposto, sugerido, ou seja, antes de sofrerem qualquer modificação ou interferência. Ao passo que a denominação “atividade”, enquanto elemento ativo e de ação, será utilizada quando nos referirmos às atividades realizadas pelos alunos.

⁶⁸ Estamos considerando como propostas de atividades de leitura e interpretação aquelas que pressupõem a leitura e interpretação da história em quadrinhos (composta de elementos verbais e não verbais), seguida da expressão dessa interpretação por meio da escrita.

⁶⁹ Estamos considerando como propostas de atividades de produção de texto aquelas que pressupõem a criação de falas, diálogos, pensamentos (entre outros elementos verbais e até mesmo não verbais) a partir de imagens sequenciadas de histórias em quadrinhos (composta apenas por elementos não verbais).

⁷⁰ A gibiteca era uma caixa de papelão que continha quarenta gibis da Turma da Mônica, os quais foram catalogados por nós e encontra-se em anexo no presente trabalho. No total, durante a efetivação do projeto, disponibilizamos duas gibitecas. Vale frisar que dos oitenta gibis, quarenta em cada caixa, apenas setenta e sete foram catalogados, pois três dos gibis de uma das caixas foram perdidos.

Para a elaboração das propostas de leitura e interpretação, selecionamos HQ curtas, de no máximo três páginas que preservavam um caráter humorístico. O foco dessas propostas foi a relação entre os conhecimentos mobilizados e as estratégias de leitura predominantes, tais como: a “decodificação”, a “seleção”, a “antecipação”, a “inferência” e a “checagem”, conforme definidas por Solé (1998) ⁷¹. Com isto, esperávamos pôr em discussão a pertinência e adequação dessas propostas diante dos conhecimentos que os alunos desta modalidade de ensino possuem sobre a língua, sem descaracterizar as especificidades deste gênero textual. Observe a seguinte proposta:

ALUNO (A): _____
 DATA: ____/____/____

PROPOSTA 07

► LEIA A HISTÓRIA E RESPONDA AS QUESTÕES DA PRÓXIMA PÁGINA.

The comic strip consists of 10 panels. Panel 1: Cebolinha is talking to a fairy godmother. Panel 2: Cebolinha says, 'SE PELO MENOS EU TIVESSE UMA FADA MADRINHA COMO NOS CONTO DE FADAS, EU...'. Panel 3: The fairy godmother says, 'CALMA, CEBOLINHA! SEU DESEJO FOI ATENDIDO! AQUI ESTOU EU!'. Panel 4: Cebolinha asks, 'VOCÊ É MESMO MINHA FADA MADRINHA?'. Panel 5: The fairy godmother says, 'SOU! E ESTOU AQUI PARA REALIZAR SEU MAIOR DESEJO!'. Panel 6: Cebolinha says, 'OBA! QUELO METER MEDO NA MÔNICA!'. Panel 7: The fairy godmother says, 'QUELO QUE ELA FIGUE APAYOLADA SE EM ME VÊSI?'. Panel 8: Cebolinha says, 'HUM... DEIXA COMIGO! É ANDA LÁPIDO, QUE LA VEM ELA'. Panel 9: Cebolinha says, 'ZAIM'. Panel 10: Cebolinha says, 'NÃO ELA BEM ISSO QUE EU QUELIA DIZER!'. The fairy godmother is holding a small rat.

1. AS ESTRELINHAS E A EXPRESSÃO DO CEBOLINHA INDICAM QUE A MÔNICA, MAIS UMA VEZ, BATEU NELE. POR QUE VOCÊ ACHA QUE ELA FEZ ISTO?

2. NO ÚLTIMO QUADRINHO O CEBOLINHA FALA “NÃO ELA BEM ISSO QUE EU QUELIA DIZER!”. O QUE VOCÊ ACHA QUE ELE QUERIA DIZER QUANDO PEDIU O DESEJO PARA A FADA MADRINHA?

3. EM SUA OPINIÃO, POR QUE A FADA MADRINHA TRANSFORMOU CEBOLINHA EM UM RATINHO?

Copyright © 2003 Mauricio de Souza Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

⁷¹ SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁷² Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 19: HQ original ⁷³ e proposta de produção de texto 001 ⁷⁴

Como se pode notar, uma vez suprimidos todos os elementos verbais, deixou-se espaço nas propostas para a criação de títulos, diálogos, balões e demais elementos próprios as HQ. Ficando a critério dos alunos, inclusive, a escrita do “fim”. Além disso, a identificação do aluno, da proposta e a data a ser indicada encontram-se na parte inferior, à esquerda da folha.

4.2. Aplicação do projeto: a coleta de dados

Para aplicação o projeto didático⁷⁵ e, conseqüentemente, coleta de dados, selecionamos uma turma de 2ª ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de Maceió. A aplicação do projeto ocorreu no período de outubro a dezembro de 2008. A seguir, caracterizaremos a escola, a professora e os alunos da turma selecionada e, posteriormente, descreveremos a aplicação do projeto.

4.2.1. A escola

⁷³ Página Semanal 36 (Disponível em: www.monica.com.br).

⁷⁴ Fonte: Dados da pesquisa.

⁷⁵ Antes de realizarmos esse estudo, buscamos a autorização da escola e dos pais das crianças através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” fornecido pelo Comitê de Ética desta Universidade.

A escola, situada no interior de um condomínio constituído em grande parte por moradores oriundos do interior do Estado, atendia tanto as crianças moradoras do condomínio quanto das mediações.

O prédio apresentava boa conservação, dispondo de: pátio central coberto, sete salas de aula, sala do apoio pedagógico, sala de professores, secretaria, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, refeitório, cozinha, quatro sanitários para alunos, um banheiro para professores e espaço externo para brincadeiras disponibilizado pelo condomínio. Nas instalações físicas notou-se limpeza e organização. Nos corredores, na hora do intervalo, havia murais para exposição de trabalhos de alunos e quadros de avisos.

O corpo técnico da escola estava constituído por: coordenadora pedagógica (graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia), diretor (graduado em História), vice-diretora (graduada em Pedagogia), treze professores e oito funcionários. O Conselho Escolar era o órgão de discussão na escola e acumulava a função consultiva, deliberativa e fiscalizadora; era formado pela direção da escola, quatro professores, sete pais e um funcionário. Não havia alunos compondo esse quadro.

A escola atendia ao nível infantil e fundamental do (1º ao 5º ano) contando com duzentos e cinquenta e cinco alunos. Desses, cinco eram desistentes, vinte e três transferidos e nove evadidos. A escola não dispunha de Educação de Jovens e Adultos a pedido dos condôminos. Desses alunos, 80% residiam em zonas próximas da escola, nos Conjuntos Village Campestre II, Graciliano Ramos e Tabuleiro dos Martins. Havia quatro alunos em observação e dois encaminhados ao Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais - AAPPE. Um deles com estado clínico diagnosticado como esquizofrenia. Não havia na escola um Projeto Político Pedagógico (PPP) que norteasse a atuação de cada agente educativo. No período em que estivemos na escola, segundo a coordenadora, este documento estava sendo elaborado.

A professora ocupava o cargo de estagiária da escola, pois estava cursando o 2º período de Pedagogia em uma instituição de ensino superior da rede privada, Centro de Estudos Superiores de Maceió - CESMAC. Houve significativo acolhimento por parte da professora que se mostrou receptiva também em relação a aprender através da aplicação do projeto, ou seja, tanto em relação à didática de ensino quanto em conhecer propostas de atividade significativas no trabalho com a escrita.

4.2.2. A turma

Frequentaram a sala de aula vinte e quatro alunos, cuja idade variava entre sete e oito anos. Seus pais eram empregados domésticos, pedreiros, faxineira, gráfico, auxiliar administrativo, pastor/cantor, aposentado, padeiro, babá, trabalhavam no mercado informal (como carregador e chapeiro), vigilante ou estavam desempregados. Dois alunos eram atendidos pelo programa federal “Bolsa Família”.

4.2.3. Desenvolvimento

Durante o desenvolvimento do projeto, organizamos e disponibilizamos a “gibiteca” no intuito de que a mesma fosse posta na sala de aula e usada sempre que a professora quisesse. A efetivação das propostas de atividades de leitura e interpretação assim como das propostas de criação era conduzida pela professora. Devido ao curto período de tempo de nossa permanência na escola, aplicamos apenas as doze primeiras propostas de leitura e de produção textual, totalizando assim vinte e quatro propostas.

As atividades de leitura e a gestão da “gibiteca” ficaram a critério da professora, de forma que não foi possível sabermos com precisão como foram realizadas. Todas as propostas de produção de texto foram filmadas e os manuscritos dos alunos foram digitalizados e arquivados no banco de dados Práticas de Textualização na Escola. É importante ressaltar que nosso estudo é voltado apenas para a análise dos manuscritos produzidos pelos alunos.

Vale mencionar que os dados, ou seja, os manuscritos criados a partir das propostas foram nomeados da seguinte forma: proposta e data de aplicação (dia, mês e ano). Como se pode notar:

Proposta	Aplicação (Dia/ mês/ ano)	Nomeação
001	01.10.2008	001_01_10_2008
002	08.10.2008	002_08_10_2008
003	15.10.2008	003_15_10_2008
004	16.04.2008	004_16_04_2008
005	23.10.2008	005_23_10_2008
006	30.10.2008	006_30_10_2008
007	06.11.2008	007_06_11_2008
008	10.11.2008	008_10_11_2008
009	17.11.2008	009_17_11_2008
010	01.12.2008	010_01_12_2008
012	28.11.2008	012_28_11_2008

Quadro 1: Nomeação das propostas⁷⁶

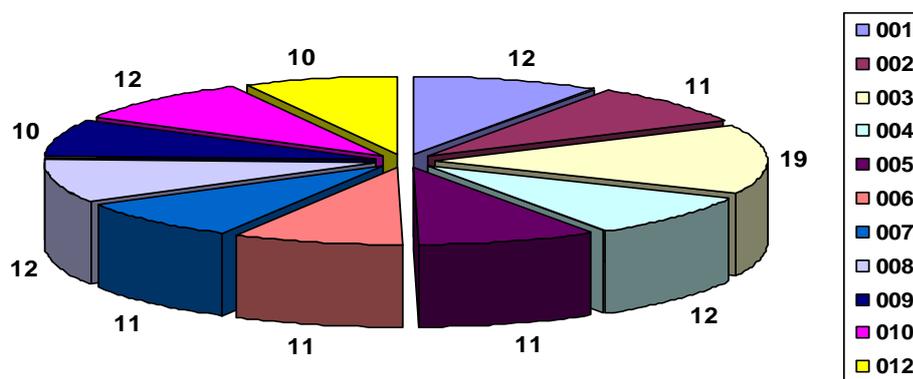
5. O QUE TRAZEM OS MANUSCRITOS ESCOLARES COLETADOS?

5.1. Análise dos dados

⁷⁶ Fonte: Dados da pesquisa.

Para analisar a relação imagem e texto presente nos manuscritos escolares coletados⁷⁷ estabelecemos algumas categorias relacionadas ao uso de elementos típicos dos quadrinhos tais como títulos, balões, metáforas visuais, desenhos (ícones⁷⁸) e palavra “fim” ao final de cada historinha. A sequência narrativa das imagens também foi considerada, ou seja, se os manuscritos evidenciam uma preocupação por parte dos alunos quanto à sequência e coerência entre os quadrinhos.

As onze propostas de criação, uma delas aplicada duas vezes, isto é, no início (1ª versão) e no final (2ª versão) do projeto didático, pelos vinte e quatro alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, deram origem a cento e setenta e oito manuscritos escolares. Sendo que focalizamos apenas a análise de cento e trinta e um desses manuscritos criados a partir de onze dessas propostas. A quantidade de manuscritos produzidos variou de dez a dezenove por proposta de atividade:



⁷⁷ Os cento e setenta e oito manuscritos escolares coletados foram digitalizados e arquivados no banco de dados “Práticas de textualização na escola”. Esse banco de dados, organizado pelo professor doutor Eduardo Calil desde 1996, contém mais de dois mil e quinhentos manuscritos pertencentes a diversos gêneros discursivos escritos por alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e coletados em escolas públicas e particulares de Maceió (AL), Rio Largo (AL) e São Paulo (SP). Além disso, contém, aproximadamente cem filmagens de práticas de textualização, nas quais, os alunos, a partir de solicitações de professores, escrevem histórias, fábulas (narrativas ficcionais) ou criam poemas. Parte desse material, bem como a produção do grupo de pesquisa “Manuscritos Escolares e Processos de Escrita” pode ser encontrada no site www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/manuscritos Escolares/.

⁷⁸ Conforme explicitado anteriormente, ícone em Carvalho (2006) é um signo, uma representação de uma coisa compreende desenhos que buscam se parecer com o que representam. Em Houaiss (2001), ícone é definido como signo que apresenta uma relação de semelhança ou analogia com o objeto que representa (como uma fotografia, uma estátua ou um desenho figurativo). Considerando tais conceitos, nesse trabalho, optou-se pela denominação desenho, ao invés de ícone.

Gráfico 1: Manuscritos produzidos por proposta⁷⁹

5.1.1. Títulos

Inicialmente, os alunos pareciam não compreender a existência e a localização de títulos nas historinhas criadas, de forma que o espaço reservado para os títulos (situado ao final de cada proposta) era preenchido com seus nomes, como se fosse um cabeçalho. Dos cento e trinta e um manuscritos coletados, cento e doze possuem títulos, conforme evidenciado:

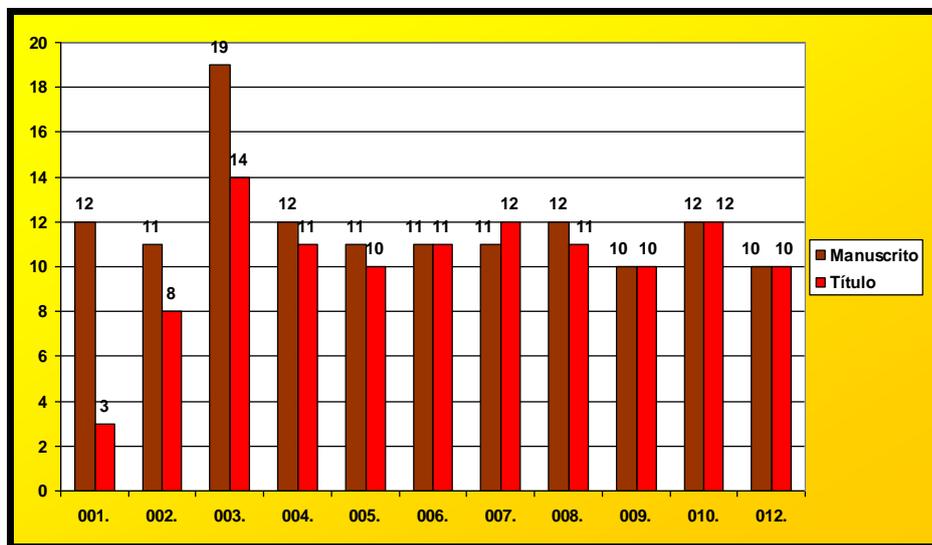


Gráfico 2: Frequência de títulos nos manuscritos coletados⁸⁰

⁷⁹ Fonte: Dados da pesquisa.

⁸⁰ Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode ver, a titulação das atividades, antes considerada em menor escala pelos alunos (nas primeiras atividades, 001, 002 e 003), aos poucos foi ganhando espaço, fazendo-se presente em todos os manuscritos produzidos a partir das atividades 006, 007, 009, 010, 012.

Ainda quanto aos títulos, visando uma análise mais cabal, procuramos o significado da palavra no sentido de compreender sua função e se esta foi levada em consideração pelos alunos. Título é o nome ou expressão que se coloca no começo de um livro, em seus capítulos, em publicação jornalística, peça teatral, filme, composição musical, programa de televisão, entre outros, para indicar o assunto tratado ou simplesmente para identificar, distinguir, individualizar a obra ou o trabalho em questão. (HOUAISS, 2001).

Tomando por base essa definição e levando em conta que durante a elaboração das propostas deixou-se um espaço⁸¹ reservado para a inserção desse elemento, estamos considerando a localização dos títulos nos manuscritos e se eles mantiveram relação com o sentido de cada história. Notou-se que dos cento e vinte e cinco títulos criados, apenas um foi escrito no verso da folha, quanto aos outros dois: um foi posto após o nome da escola e o outro foi posicionado entre o nome da dupla que o criou.

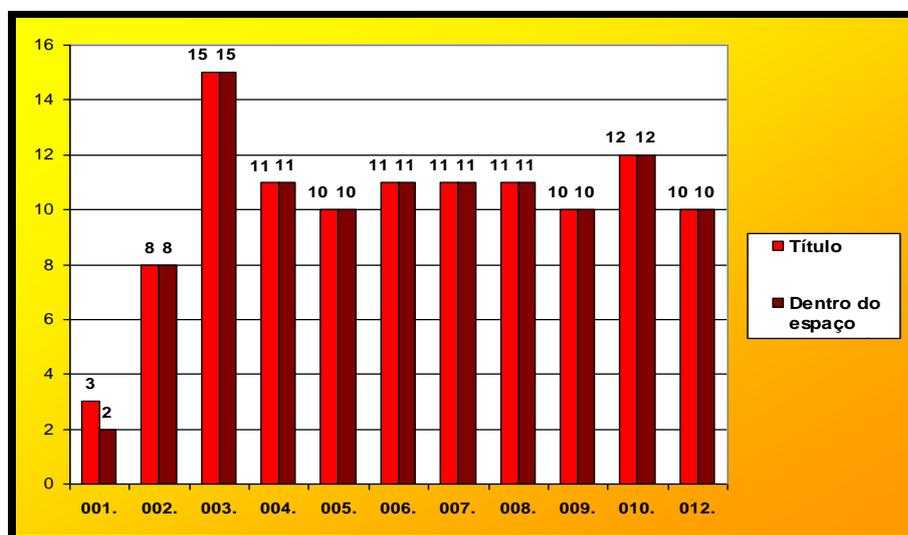


Gráfico 3: Localização dos títulos nos manuscritos coletados ⁸²

⁸¹ Esse aspecto pode ser observado no item “4.1.2. Estrutura das propostas de produção de texto”.

⁸² Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao sentido dos títulos atribuídos, a relação entre títulos e imagens parece ter sido mais considerada em alguns manuscritos que em outros. No intuito de uma maior compreensão, procuramos apresentar os títulos criados seguidos das respectivas atividades.

A atividade 001 apresenta uma historinha voltada para um presente da Mônica para Magali, que é alvo de uma travessura de Cebolinha e o Cascão. Ambos põem um ratinho dentro da caixa de presente, provavelmente na intenção de assustar as meninas, entretanto, ficam surpresos quando a caixa é aberta, pois surge um gato, que provavelmente comeu o ratinho. Apenas três títulos foram criados:

Atividade	Aplicação	Dupla	Título
001	01.10.2008	Ana Paula e Daniela	A MÔNICA
		Bianca e Keloany	OS CURIOSOS
		Fellipe e Juan	PORQUE ELA NÃO LIGOU PARA OS MENINOS

Quadro 2: Títulos utilizados na atividade 001⁸³



⁸³ Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 20: Fragmentos da atividade 001 contendo os títulos criados⁸⁴

Nota-se que o destaque foi dado à Mônica, ao Cebolinha e ao Cascão. No título “A Mônica”, pode-se pensar que a personagem atua como protagonista da historinha, que se passa em torno do presente que será dado à Magali. A mesma idéia pode ser aplicada a “Porque ela não ligou para os meninos”, sendo que nesse caso, pode-se destacar o 4º e o 5º quadrinho, em que a Mônica parece distraída, sem dar atenção aos meninos.

Quanto ao “Os curiosos”, observando as imagens, pode-se pensar que o título foi escolhido porque Cebolinha e Cascão estão a todo o momento na historinha (do primeiro ao último quadrinho) escondidos atrás do arbusto observando Mônica e Magali. Em ambos os casos pode-se notar a articulação existente entre as linguagens não verbal (imagem) e verbal (texto) (VERGUEIRO, 2004).

Na atividade 002, há maior incidência de títulos que na atividade anterior. Como se vê na imagem a seguir, para fugir da Mônica o Cebolinha pinta uma porta da parede que constitui uma saída para ele. Todavia, essa passagem só funciona com ele e ao tentar entrar para segui-lo Mônica se choca com a parede e se machuca. Em revide, ela pinta uma bola para que ela caia em cima do Cebolinha. Os títulos foram:

Atividade	Aplicação	Dupla	Título
002	08.10.2008	Ana Beatriz e Maria Clarice	O CEBOLINHA ATRAPALHADO
		Ana Paula e Daniela	O CEBOLINHA E A MÔNICA
		Gian e Isley	A PAREDE MÁGICA

⁸⁴ Fonte: Dados da pesquisa.

		João Lucas Ananias e Nilton	O CEBOLINHA PINTOU A PORTA
		João Lucas Araújo e João Matheus	A TINTA
		Joyci e Keloany	O QUE ESTÁ ATRÁS DA PORTA PRETA
		Lucas e Verônica	A TURMA DA MÔNICA
		Mylena e Sara	O PITADO IM VEJOSO

Quadro 3: Títulos utilizados na atividade 002⁸⁵



O CEBOLINHA TSCARALHADO

Título criado por Ana Beatriz e Maria Clarice

O SEBOLINHA E A MÔNICA

Título criado por Ana Paula e Daniela

escolha sicco dose da siuria / a parede magica

Título criado por Gian e Isley

O CEBOLINHA PITE A PORTA

Título criado por João Lucas Ananias e Nilton

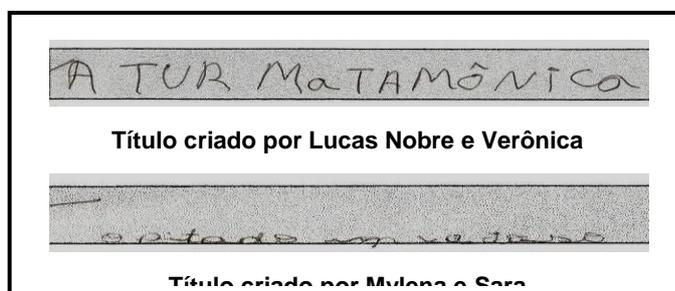
A TINTA

Título criado por João Lucas Araújo e João Matheus

O QUE ESTÁ ATRÁS DA PORTA PRETA

⁸⁵ Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 21: Proposta 002⁸⁶



**Figura 22: Fragmentos da atividade 002
contendo os títulos criados⁸⁷**

Considerando as imagens, nota-se articulação entre ambas e os respectivos títulos atribuídos em que é feita alusão aos personagens, elementos e cenas da historinha, como “O Cebolinha e a Mônica”, “A parede mágica”, “A tinta”, “O Cebolinha pintou a porta” (como se pode notar no 3º quadrinho), além de “O que está atrás da porta preta”. Desse modo, é possível notar a mistura ou sobreposição de imagens e palavras (CARVALHO, 2006).

⁸⁶ Fonte: Dados da pesquisa.

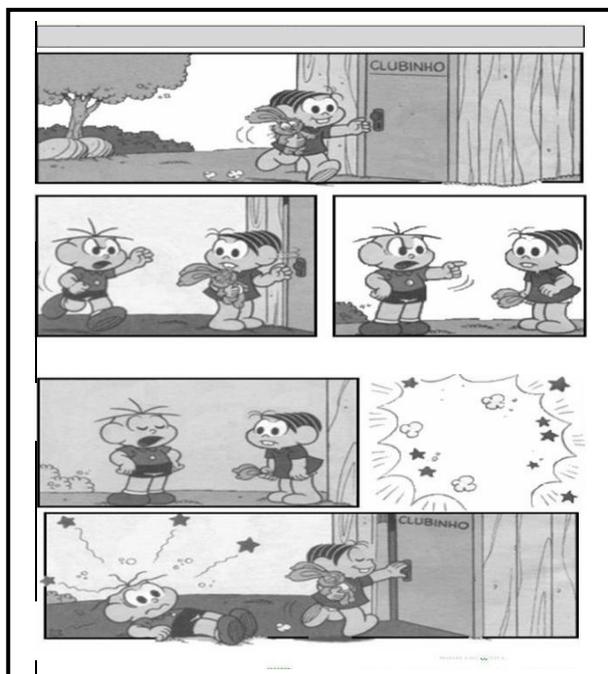
⁸⁷ Fonte: Dados da pesquisa.

Na atividade a seguir, Mônica se dirige ao Clubinho e o Cebolinha tenta impedi-la. Na historinha original o argumento usado pelo Cebolinha é de que para entrar, antes é preciso bater na porta. Sendo que ao invés disso, a Mônica bate no Cebolinha. Os seguintes títulos foram utilizados:

Atividade	Aplicação	Dupla	Título
003	15.10.2008	Ana Paula	A MÔNICA E O CEBOLINHA
		Bianca	MÔNICA E CEBOLINHA
		Daniela	MÔNICA E CEBOLINHA
		Deyse	BAUA TA LE TA TA LETA...
		Eduardo	O CLUBINHO DA TURMA DA MÔNICA
		Fellipe	ABUSADOR
		Isley	O CLUBINHO
		João Lucas Ananias	A TURMA DA MÔNICA
		João Matheus	A MÔNICA VAI PARA O CLUBINHO
		Joyce	O CEBOLINHA BRIGANDO COM A MÔNICA
		Juann	MÔNICA INDO PRO CLUBINHO
		Keloany	CLUBE SÓ PARA MAOIRES
		Lucas Nobre	TURMA DA MÔNICA
		Maria Clarice	O CEBOLINHA E UM CHATO

Quadro 4: Títulos utilizados na atividade 003⁸⁸

⁸⁸ Fonte: Dados da pesquisa.



Monica e o clube de dança

Título criado por Ana Paula

monica e o clube

Título criado por Bianca

monica e o clube de dança
monica e o clube de dança

Título criado por Daniela

para talita tale tale talita

Título criado por Dayse

e o clube de dança da monica

Título criado por Eduardo

abuso de

Título criado por Fellipe

Figura 23: Proposta 003 ⁸⁹

⁸⁹ Fonte: Dados da pesquisa.

|
|
|

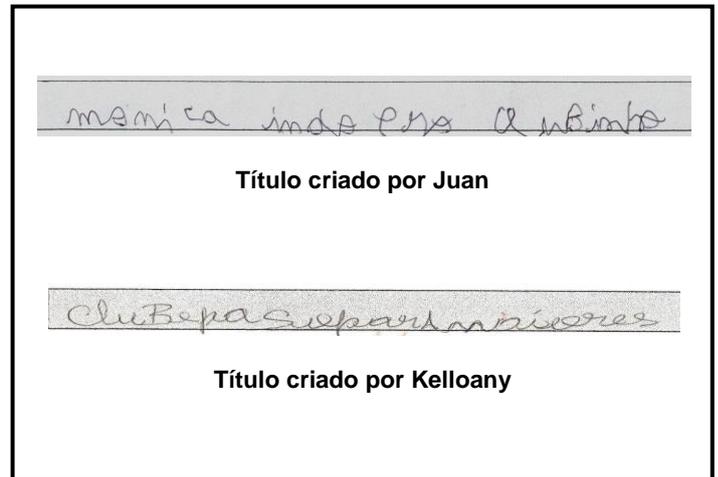


Figura 24: Fragmentos da atividade 003 contendo os títulos criados⁹⁰

Apenas um dos títulos parece não ter relação com as imagens: “*Baua ta le ta ta leta...*”, talvez, tendo sido utilizado apenas para preencher o espaço destinado a ele. Nos demais títulos há sentido com o que é proposto, por exemplo, em três dos títulos faz-se menção ao “clubinho” que como se vê nas imagens aparece no primeiro e no último quadrinho. Há também repetição de “A Mônica e o Cebolinha”.

A atividade abaixo apresenta o Chico Bento treinando um cachorrinho, que obedece todas as suas instruções, que na historia original são “pega”, “dá a patinha”, “late”, mas na última que é “se finge de morto”, o cachorrinho acaba dormindo. Os títulos foram:

Atividade	Aplicação	Dupla	Título

⁹⁰ Fonte: Dados da pesquisa.

004	16.04.2008	Ana Beatriz e Maria Clarice	O MEU CACHORRO É DORMINHOCO
		Ana Paula e Daniela	CHICO BENTO E O CACHORRO
		Bianca e Keloany	UM CACHORRO PREGUIÇOSO
		Deyse e Fellipe	O CACHORRO DORME TRANQUILO
		Douglas e Eduardo	CHICO BENTO E O SEU CACHORRO
		Gian Lima	O CHICO BENTO E O CACHORRO
		Isley e José	O CACHORRO DE CHICO BENTO
		Juan e João Lucas Ananias	O CHICO BENTO E O BIDU
		Joyce e Lisly	O CHICO BENTO JOGOU UM GRAVETO PARA ESCUBI DÚ
		Lucas Nobre e Verônica	O CACHORRINHO DO CHICO
		Mylena e Sara	O CHICO BENTO E O CACHORRINHO

Quadro 5: Títulos utilizados na atividade 004⁹¹

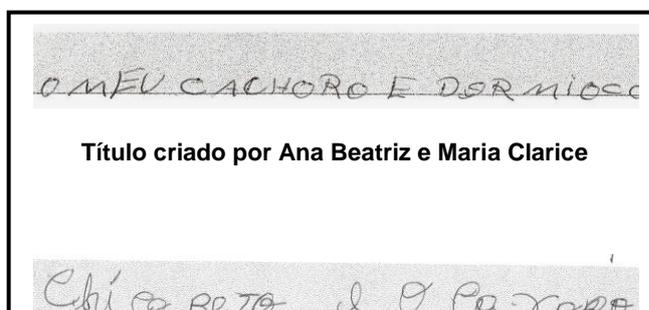


Figura 25: Proposta 004 ⁹²

⁹² Fonte: Dados da pesquisa.

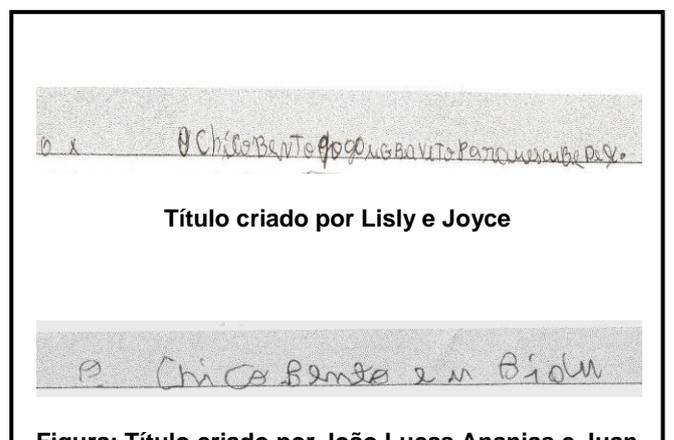


Figura 26: Fragmentos da atividade 004 contendo os títulos criados⁹³

A palavra “cachorro” ocorre em todos os títulos, com exceção de dois deles onde encontramos elementos intertextuais tais como “*Bidu*”⁹⁴ e “*Escubidu*”⁹⁵. Em ambos os casos pode-se notar a incorporação de um texto em outro para reproduzir o sentido incorporado (FIORIN, 1994). Os títulos são criados com referências a textos (personagens) de outras histórias (*Bidu* foi criado por Maurício de Souza, mas não faz parte das histórias do Chico Bento) e autores (*Scubidu* foi criado por Iwao Takamoto) como uma forma de reverência, de

⁹³ Fonte: Dados da pesquisa.

⁹⁴ *Bidu* é um cachorrinho azul que pertence ao *Franjinha*, ambos são personagens criados por Maurício de Sousa, conforme mencionado anteriormente.

⁹⁵ *Scubidu* (a grafia original americana é *Scooby-Doo*) e sua turma surgiram inicialmente como histórias em quadrinhos e foram criados pelo estúdio de Hanna-Barbera por Iwao Takamoto, em 1969. O cão da raça “Dogue Alemão” (*Great Dane*), junto de *Salsicha*, *Daphne*, *Velma* e *Fred*, tem uma empresa de investigação (Mistério S.A.) e estão sempre acompanhados do velho e psicodélico furgão *Mystery Machine* (Máquina do Mistério). Uma das versões atuais de *Scubidu* é publicada pela Panini. Fonte: Guia dos Quadrinhos. Disponível em: http://www.guiadosquadrinhos.com/personbio.aspx?cod_per=3781

complemento e de elaboração do nexos e sentido deste texto/imagem (BARROS; FIORIN, 1999).

Além disso, a maioria dos títulos faz menção ao “Chico Bento” e os três últimos quadrinhos parecem ter influenciado títulos como: “O meu cachorro é dorminhoco”, “Um cachorro preguiçoso”, “O cachorro dorme tranquilo”.

Na atividade apresentada a seguir, a Mônica fica feliz ao receber uma caixa de presente do Cebolinha, entretanto, tudo não passa de uma travessura do garoto, pois ao brincar com o presente (que se trata de um bumerangue) a Mônica acaba se machucando e o Cebolinha atinge seu objetivo. Os títulos criados foram:

Atividade	Aplicação	Dupla	Título
005	23.10.2008	Ana Beatriz e Deyse	O PRESENTE MALUCO DA MÔNICA
		Ana Paula e Lisly	O CEBOLINHA ?? PARA MÔNICA ??
		Keloany e Bianca	A BEIJOQUEIRA DISTRAÍDA
		Douglas e Eduardo	A TURMA DO CEBOLINHA
		Giann e José	A TURMA DO CEBOLINHA
		Isley e João Lucas Araújo	O BEIJO DE MÔNICA
		João Lucas Ananias e Nilton	O CEBOLINHA ENGANOU A MÔNICA COM UM PRESENTE
		João Matheus	U PREZETI

		Lucas Nobre e Verônica	A TURMA DA MÔNICA
		Mylena e Sara	UM PRESENTE E UM CEBOLINHA

Quadro 6: Títulos utilizados na atividade 005⁹⁶



96

O Brinquedo maluco da mônica

Título criado por Ana Beatriz e Deyse

Osecoli a lily Para mônica itepau

Título criado por Ana Paula e Lisly

Figura 27: Proposta 005 ⁹⁷

⁹⁷ Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 28: Fragmentos da atividade 005 contendo os títulos criados⁹⁸

A “Mônica” aparece em cinco dos títulos criados, palavra “presente” em quatro deles, “A turma do Cebolinha” é usada em dois dos títulos e ainda se faz menção ao “Beijo da Mônica” (que aparece no 3º quadrinho).

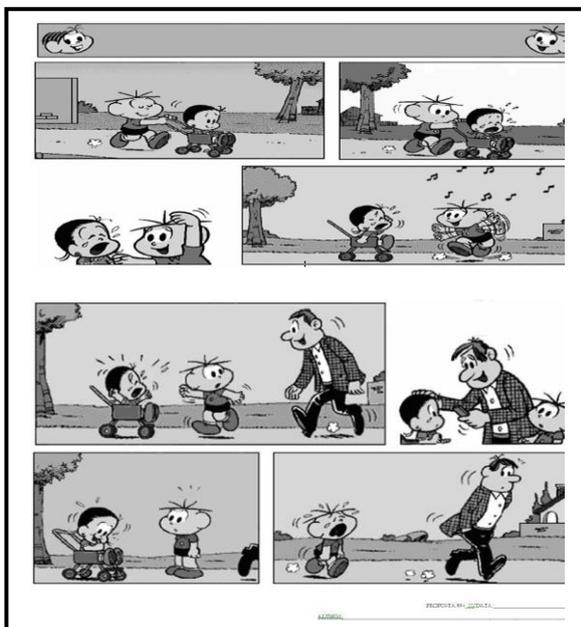
Na proposta a seguir, o Cebolinha passeia pela rua com sua irmã Mariazinha (que se encontra no carrinho de bebê). Durante o percurso a menina começa a chorar e o Cebolinha faz o possível para acalmá-la, mas não obtém êxito. Em seguida, surge um homem que ao ver a situação, dá um doce para a Mariazinha. Visado o mesmo efeito que a irmã, o Cebolinha começa a chorar também. Os títulos utilizados foram:

Atividade	Aplicação	Dupla	Título
		Ana Beatriz e Maria Clarice	O PASSEIO DO CEBOLINHA E DA MARIAZINHA
		Ana Paula e Daniela	O CEBOLINHA CARREGANDO A MARIAZINHA
		Bianca e Lucas Nobre	MARIAZINHA E CEBOLINHA
		Deyse e Fellipe	CEBOLINHA EM CHORANDO POR CAUSA DE CABELO
		Douglas e Eduardo	MARIA CEBOLINHA EM SEU IRMÃO CEBOLINHA
		Giam e José Lima	A TURMA DA MARIAZINHA

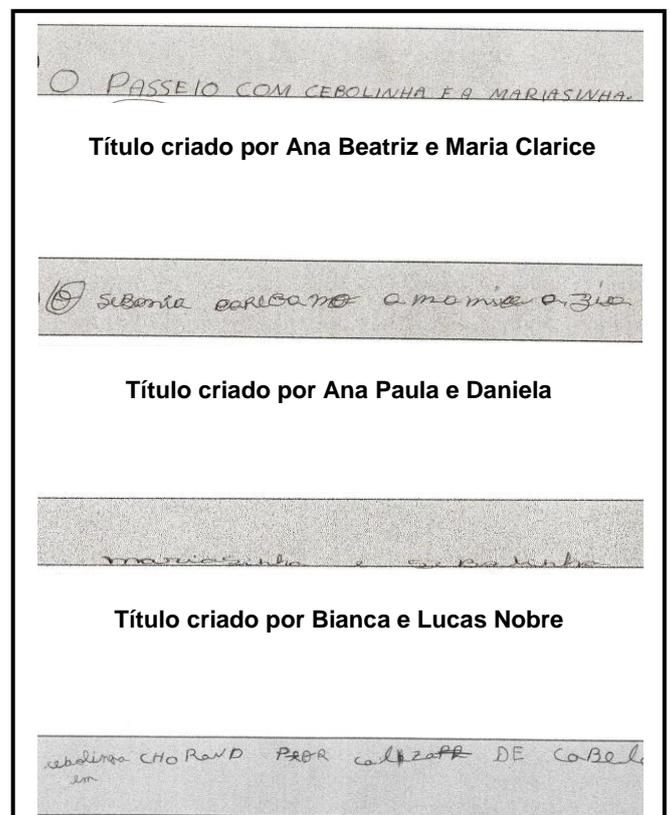
⁹⁸ Fonte: Dados da pesquisa.

006	30.10.2008		
		Isley e João Lucas Araújo	A IRMÃ DO CEBOLINHA.
		Jakswel e Juan	CEBOLINHA EM MARIAZINHA
		João Lucas Ananias e Nilton	O CEBOLINHA PASSEANDO COM SUA IRMÃ
		João Matheus e Sara	O PASSEIO DO CEBOLINHA E DA MARIAZINHA
		Lisly e Mylena	CEBOLINHA E MARIAZINHA

Quadro 7: Títulos utilizados na atividade 006⁹⁹



⁹⁹ Fonte: Dados da pesquisa.



|

Figura 29: Proposta 006¹⁰⁰

¹⁰⁰ Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 30: Fragmentos da atividade 006 contendo os títulos criados¹⁰¹

O elemento de maior destaque nos títulos foi o nome do Cebolinha seguido de sua irmã “Mariazinha”, ambos aparecem na maioria dos títulos. Em seguida, há menção do “passeio” dos personagens, a exemplo de: “O passeio do Cebolinha e da Mariazinha”, “O Cebolinha carregando a Mariazinha”, “O Cebolinha passeando com sua irmã” e “O passeio do Cebolinha e da Mariazinha”.

Um título que se destacou, devido a sua diferença entre os demais foi “Cebolinha em chorando por causa de cabelo”. É provável que a criança não tenha compreendido o humor da historinha e considerou apenas o choro do Cebolinha, que aparece no último quadrinho, sem perceber a real razão.

A atividade 007 apresenta o Louco fotografando o Cebolinha, que parece empolgado, mas adiante, ao ver a foto, o Cebolinha fica bravo, pois trata-se de uma cebola. Os títulos foram:

Atividade	Aplicação	Dupla	Título
007	06.11.2008	Ana Paula e Daniela	O DOIDO
		Bianca e Keloany	A MÁQUINA ENGANADORA
		Deyse e Joyce	O LOUCO FOTÓGRAFO
		Douglas e Eduardo	CEBOLINHA EM SUA FOTO
		Fellipe e Maria Clarice	CEBOLINHA EM FAZENDO UMA FOTOGRAFIA DE CEBOLA
		Giann e José Lima	A TURMA DO LOUCO

¹⁰¹ Fonte: Dados da pesquisa.

		Isley e João Lucas Araújo	O PAPARAZZO
		Jakswel e Juan	CEBOLINHA EM LOUCO
		João Lucas Ananias e Nilton	O LOUCO TIROU UMA FOTO DO CEBOLINHA
		João Matheus	O LOUCO
		Lisly e Mylena	A PRIMEIRA VEZ DO CASCÃO
		Lucas Nobre e Verônica	O FOTÓGRAFO

Quadro 8: Títulos utilizados na atividade 007¹⁰²

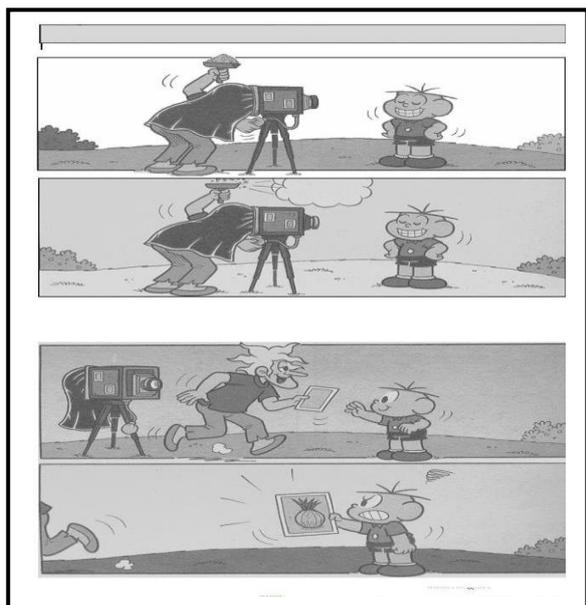


Figura 31: Proposta 007¹⁰³

¹⁰² Fonte: Dados da pesquisa.

Dois

Título criado por Ana Paula e Daniela

ANAQUI MREMGANADERA

Título criado por Bianca e Keloany

O LOUCO FOI TIRAR FOTO

Título criado por Deyse e Joyce

cebolinha em uma foto

Título criado por Douglas e Eduardo

cebolinha fazendo uma fotografia de cebola

Título criado por Fellipe e Maria Clarice

...

Figura 32: Fragmentos da atividade 007 contendo os títulos criados¹⁰⁴

Nos títulos criados encontramos as palavras “Cebolinha”, “Louco”, “doido”, “foto”, “fotógrafo”, “fotografia”, além dos títulos como “A máquina enganadora” e outro singular “A primeira vez do Cascão”, isso porque em nenhum momento esse personagem aparece na

¹⁰³ Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁰⁴ Fonte: Dados da pesquisa.

historinha. Esse fato pode ter ocorrido pelo desconhecimento dos nomes dos personagens por parte das duplas que o criaram ou simplesmente por falta de atenção.

Na atividade 008, ao ver duas meninas saírem do cabeleireiro, a Mônica aprecia o visual de ambas a ponto de desejar fazer algo parecido em seu cabelo, entretanto, o resultado parece não ser satisfatório e ela acaba encontrando a amiga Magali. Os títulos criados foram:

Atividade	Aplicação	Dupla	Título
008	10.11.2008	Ana Beatriz e Fellipe	TENTANDO FAZENDO MEU PENTEADO
		Ana Paula e Daniela	A MÔNICA NO CABELEIREIRO
		Bianca e Keloany	MÔNICA E O CABELEIREIRO
		Douglas e Eduardo	MÔNICA EM CABELEIREIRA
		Giann e José	A TURMA DA MÔNICA
		Isley e João Lucas Araújo	O CABELO DA MÔNICA
		João Lucas Ananias e Nilton	A MÔNICA FOI A CABELEIREIRA
		João Matheus	A MENINA INVEJOSA
		Joyce e Lisly	A MÔNICA QUERIA FICAR LINDA COMO AS OUTRAS
		Lucas Nobre e Verônica	A MÔNICA VAI PARA O CABELEIREIRO
		Mylena e Sara	A CABELEIREIRA E A MÔNICA E AS TRÊS MENINAS

Quadro 9: Títulos utilizados na atividade 008¹⁰⁵



TENTANDO FAZENDO O MEU PENTEADO

Título criado por Ana Beatriz e Fellipe

A novicada do cabelo

Título criado por Ana Paula e Daniela

monica e eu e a Belizaria

Título criado por Bianca e Keloany

monica em cabelo irelto

Título criado por Douglas e Eduardo

A turma do monica

Título criado por Gian e José

UCABELODAMONICA

Título criado por Isley e João Lucas

Figura 33: Proposta 008¹⁰⁶

¹⁰⁵ Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁰⁶ Fonte: Dados da pesquisa.

**Figura 34: Fragmentos da atividade 008
contendo os títulos criados¹⁰⁷**

Os títulos foram variados, sendo que seis deles teve em comum a palavra “cabeleireiro (a)”, em um deles foi usado “penteado” e surgiram títulos como: “A Mônica queria ficar linda como as outras” e “A menina invejosa”.

Na atividade 009 aparecem a Mônica, o Cebolinha e o Cascão. Ao encontrar o coelhinho da Mônica, Sansão, o Cebolinha dá nós nas orelhas do bichinho. A Mônica fica furiosa e corre atrás do Cebolinha para lhe dar coelhadas, mas sabendo disso o ele recorre ao Cascão em busca de ajuda, que sabendo que Cebolinha levará coelhadas, fornece uma caixinha de primeiros socorros, deixando-o uma fera. Os títulos utilizados foram:

¹⁰⁷ Fonte: Dados da pesquisa.

Atividade	Aplicação	Dupla	Título
009	17.11.2008	Ana Beatriz e Deyse	O COELHO DA MÔNICA
		Ana Paula e Daniela	A MÔNICA E O CEBOLINHA
		Bianca e Keloany	MÔNICA EM: PROCURANDO SEU COELHO
		Douglas e Eduardo	CEBOLINHA EM O COELHO DA MÔNICA
		Gian e José	A TURMA DA MÔNICA
		Douglas e Eduardo	CEBOLINHA EM O COELHO DA MÔNICA
		João Lucas Ananias e João Matheus	O COELHINHO DA MÔNICA?
		Joyce e Lisly	O CEBOLINHA PEGANDO O COELHO DA MÔNICA
		Lucas Nobre e Verônica	O COELHO DA MÔNICA
		Mylena e Sara	CEBOLINHA PEGA O COELHO DA MÔNICA E ACABA APANHANDO DA MÔNICA

Quadro 10: Títulos utilizados na atividade 009¹⁰⁸

¹⁰⁸ Fonte: Dados da pesquisa.

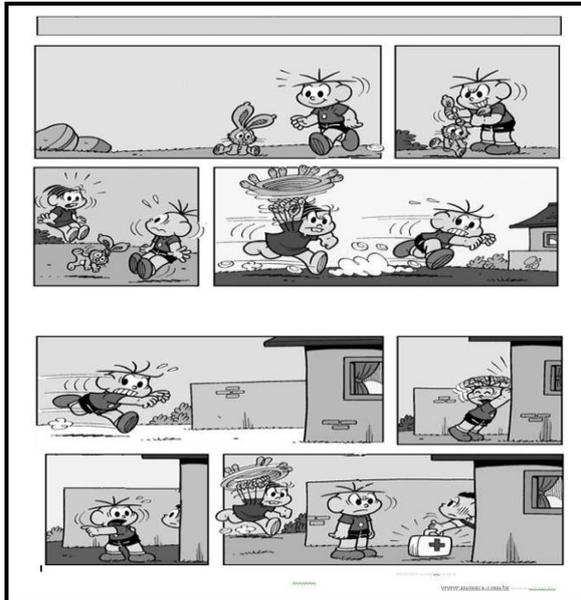


Figura 35: Proposta 009¹⁰⁹

O Coelho Bamon, Ca

Título criado por Ana Beatriz e Deyse

A menina e o Sepombio

Título criado por Ana Paula e Daniela

Coelinho em o aniversário da monica

Título criado por Douglas e José Eduardo

A turma da monica

Título criado por Giann e José

Coelinho e o Coelho da monica

Título criado por Jakswel e Juan

O Coelinho da monica?

¹⁰⁹ Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 36: Fragmentos da atividade 009 contendo os títulos criados¹¹⁰

Como se pode ver, “Monica” teve destaque entre os títulos criados, pois foi utilizada em todos eles, seguida do “coelho” utilizado em oito dos dez títulos criados; e de “Cebolinha” que aparece em seis dos títulos. Cascão foi o único personagem não mencionado.

Na atividade 010, segurando uma bola, Cebolinha parece cansado e senta em um tronco de árvore, onde Mônica também está sentada. Inesperadamente as mãos dos dois se tocam e ambos têm reações diferentes, Mônica parece gostar e conta para Magali, enquanto Cebolinha, assustado lava as mãos desesperadamente. Foram criados os seguintes títulos:

Atividade	Aplicação	Dupla	Título
		Ana Beatriz e Maria Clarice	O MEDO DO CEBOLINHA

¹¹⁰ Fonte: Dados da pesquisa.

	Ana Paula e Daniela	A MÔNICA COM O CEBOLINHA
	Bianca e Keloany	É O AMOR
	Deyse e João Matheus	A MÔNICA E O CEBOLINHA
	Douglas e Eduardo	CEBOLINHA EM MÔNICA
	Fellipe e Lucas Nobre	CEBOLINHA PEGA NA MÔNICA ??
	Giann e José	CEBOLINHA EM MÔNICA
	Isley e João Lucas Araújo	A MÔNICA AMA O CEBOLINHA
	Jakswel e Juan	CEBOLINHA EM O BONECO ASSASSINO
	João Lucas Ananias e Nilton	O CEBOLINHA FOI JOGAR BOLA
	Joyce e Lisly	O CEBOLINHA ESTÁ LAVANDO AS MÃOS
	Mylena e Sara	IMITA A MÔNICA MAS A MÔNICA NÃO GOSTA

Quadro 11: Títulos utilizados na atividade 010¹¹¹

¹¹¹ Fonte: Dados da pesquisa.

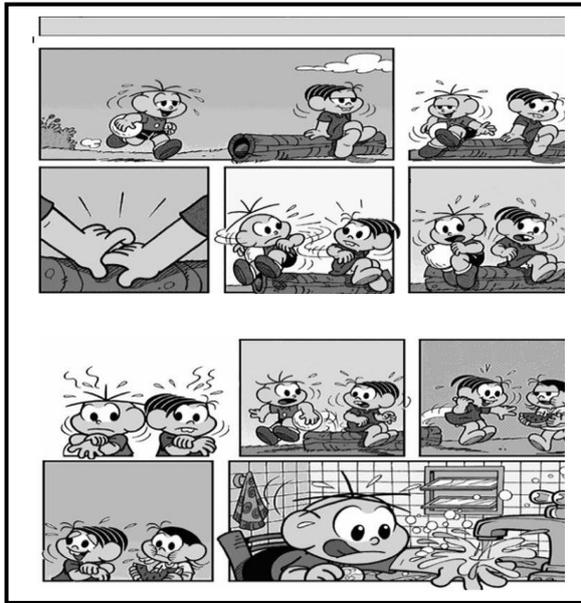


Figura 37: Proposta 010¹¹²

O medo do abelhinha ♥

Título criado por Ana Beatriz e Maria Clarice

a monica e o abelha

Título criado Paula e Daniela

♥♥♥♥♥ du amor ♥♥♥♥♥

Título criado por Bianca e Keloany

a mãe e o BONÉ

Título criado por Deyse e João Matheus

abelinha abelinho em monica

Título criado por Douglas e Eduardo

~~sozinha~~ abelinha pega na monica

Título criado por Fellipe e Lucas

abelinha da monica

Título criado por Gian e Jose

¹¹² Fonte: Dados da pesquisa.

**Figura 38: Fragmentos da atividade 010
contendo os títulos criados¹¹³**

Seis dos doze títulos criados apresentam a Mônica e Cebolinha conjugados. É provável que essa ocorrência seja proveniente devido a ambos serem os únicos personagens da historinha. Dois títulos que aparentemente evidenciam a compreensão do humor da historinha são “O medo do Cebolinha” e “É o amor”. Ambos manifestam as diferentes reações dos personagens no momento em que suas mãos se tocam, o primeiro tem relação com a expressão de susto do Cebolinha, o segundo com o provável contentamento da Mônica com ares de romantismo.

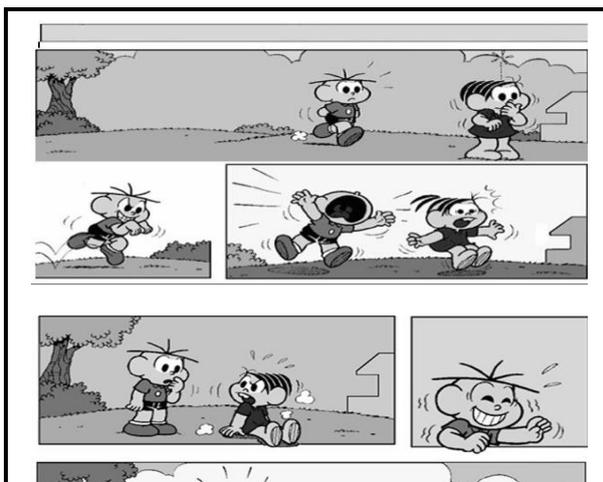
É provável que o 1º, o 5º e o 7º quadrinho onde o Cebolinha segura uma bola tenham originado o título “O Cebolinha foi jogar bola”. Ao passo que, ao que tudo indica “O Cebolinha está lavando as mãos” é resultado do último quadrinho, onde o personagem lava as mãos com expressão assustada. “Cebolinha em o boneco assassino” é o único título que não tem relação alguma com as imagens.

Na atividade 012, ao ver sua amiguinha Mônica soluçando, o Cebolinha resolve dar um susto nela para que cessar o soluço. A tática dele funciona, mas a Mônica acaba fazendo xixi na roupa. Os títulos utilizados foram:

¹¹³ Fonte: Dados da pesquisa.

Atividade	Aplicação	Dupla	Título
012	28.11.2008	Ana Beatriz e José	A TURMA DO CEBOLINHA
		Ana Paula e Gian	A TURMA DO CEBOLINHA
		Bianca e Keloany	TUDO SOLUÇÃO TEM SUSTO
		Deyse e Felipe	XIXIZÃO DE BU
		Douglas e Eduardo	MÔNICA EM XIXI NAS CALÇAS
		Isley e Nilton	O CEBOLINHA FOI DAR UM SUSTO NA MÔNICA
		Jakswel e Juan	CEBOLINHA EM MÔNICA MIJA NA CALÇA
		João Matheus e João Lucas Araújo	O CEBOLINHA ASSUSTA A MÔNICA
		Joyce e Lisly	A MÔNICA TAVA APERTADA QUE FEZ XIXI NAS CALÇAS
		Mylena e Sara	MÔNICA E CEBOLINHA

Quadro 12: Títulos utilizados na atividade 012¹¹⁴



A TURMA DO CEBOLINHA

Título criado por Ana Beatriz e José Lima

A Turma do Cebolinha

Título criado por Ana Paula e Gian

|
|

Figura 39: Proposta 012¹¹⁵

¹¹⁵ Fonte: Dados da pesquisa.

**Figura 40: Fragmentos da atividade 012
contendo os títulos criados¹¹⁶**

Pode-se notar que os títulos criados parecem ter relação com as imagens, pois neles, com exceção de duas propostas intituladas “A turma do Cebolinha”, são mencionados aspectos relacionados a esse contexto tais como o “xixi nas calças”, o “susto” e até o “solução”.

5.1.2. Balões

Nos manuscritos iniciais os alunos pareciam não compreender a necessidade de balões nas falas dos personagens de modo que era grande a incidência de quadrinhos vazios ou quadrinhos com apenas texto. Além disso, embora esse dado não tenha sido sistematizado em tabelas, o que se observava anteriormente eram descrições de imagens ou narrações e não diálogos entre os personagens, ou seja, a utilização do discurso direto era quase que inexistente.

Ao longo da aplicação das propostas esse quadro sofreu significativas alterações, evidência disso é a gradativa inserção de balões nos manuscritos referentes a cada uma das atividades, indicando o pensamento ou o diálogo entre os personagens e introduzindo o discurso direto na sequência narrativa (ACEVEDO, 1990; CAGNIN, 1975; EISNER, 1989). Foram encontrados 991 balões nos 131 manuscritos analisados, como se pode notar:

¹¹⁶ Fonte: Dados da pesquisa.

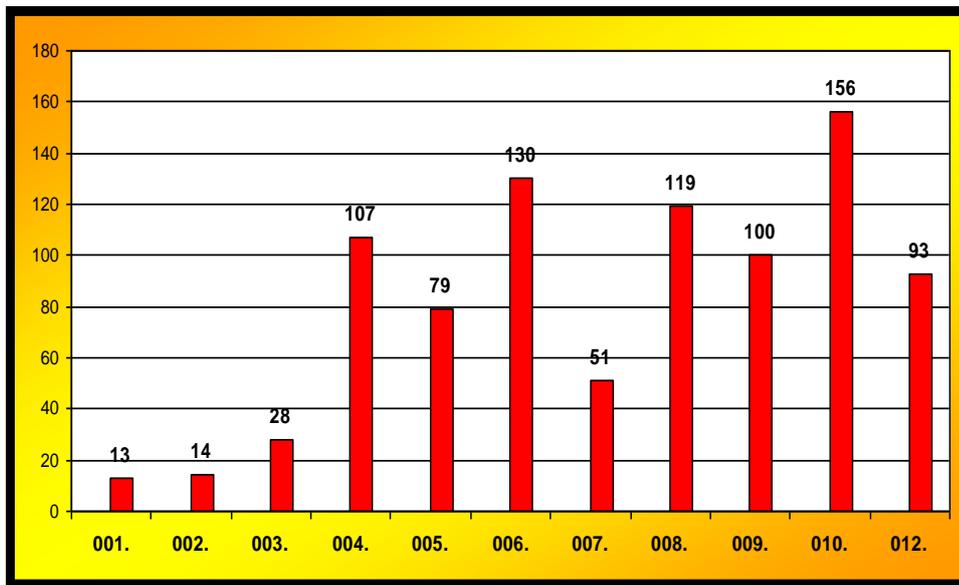


Gráfico 4: Frequência de balões nos manuscritos coletados¹¹⁷

Quanto à incidência de “rabicho” ou “apêndice”, dos novecentos e noventa e um balões, novecentos e quarenta e sete apresentaram essa característica:

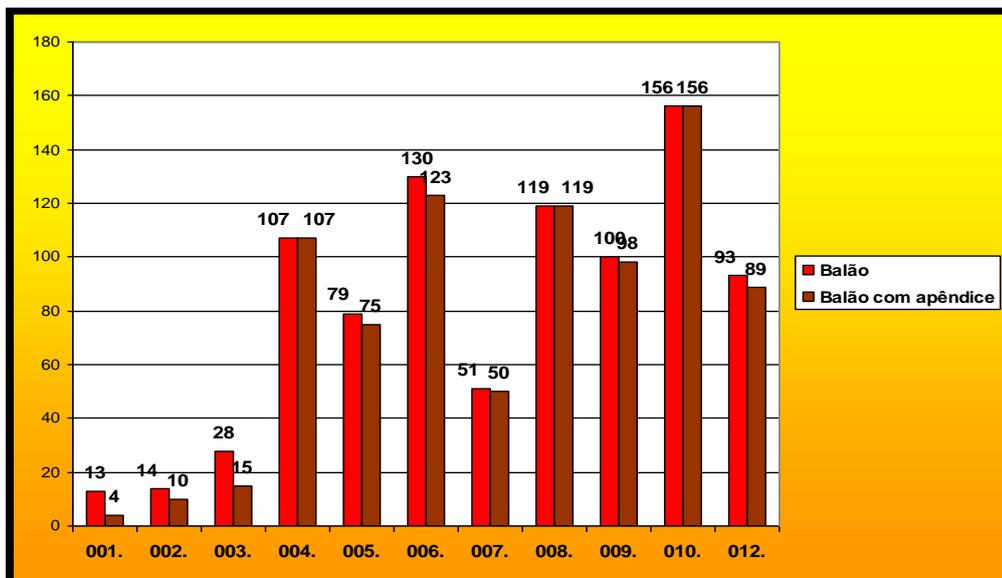


Gráfico 5: Frequência de apêndice nos balões utilizados nos manuscritos¹¹⁸

¹¹⁷ Fonte: Dados da pesquisa.

¹¹⁸ Fonte: Dados da pesquisa.

Concernente aos tipos de balões utilizados nos manuscritos notou-se grande variedade, dependendo da situação que se queria criar (BIBE-LUYTEN, 1985) e prevalecendo os mais comuns, ou seja, balões de fala, pensamento, grito, sussurro (CARVALHO, 2006), bem como aqueles denominados por nós de híbridos¹¹⁹.

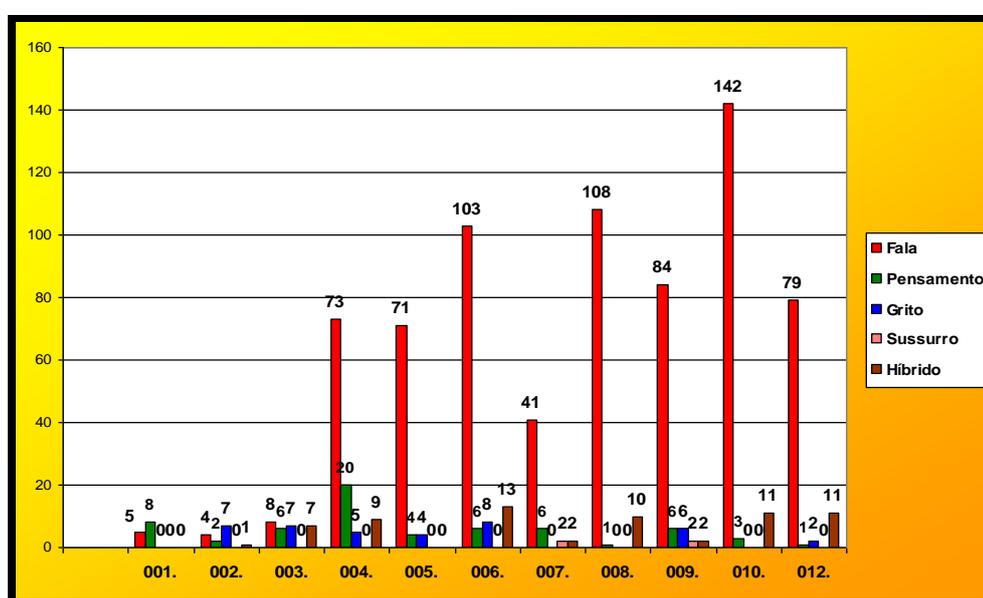


Gráfico 6: Tipos de balões encontrados nos manuscritos coletados¹²⁰

5.1.3. Metáforas visuais

O número de metáforas visuais utilizadas pelos alunos foi mínimo e não houve grande aumento entre as primeiras e as últimas atividades. Nos cento e trinta e um manuscritos, apenas cinco metáforas visuais foram encontradas, duas delas na atividade 001 e três na atividade 007.

¹¹⁹ A categoria “híbrido” diz respeito a balões que apresentam variações indicando, ao mesmo tempo, por exemplo, fala e pensamento, com formato de fala e apêndice de pensamento e etc.

¹²⁰ Fonte: Dados da pesquisa.

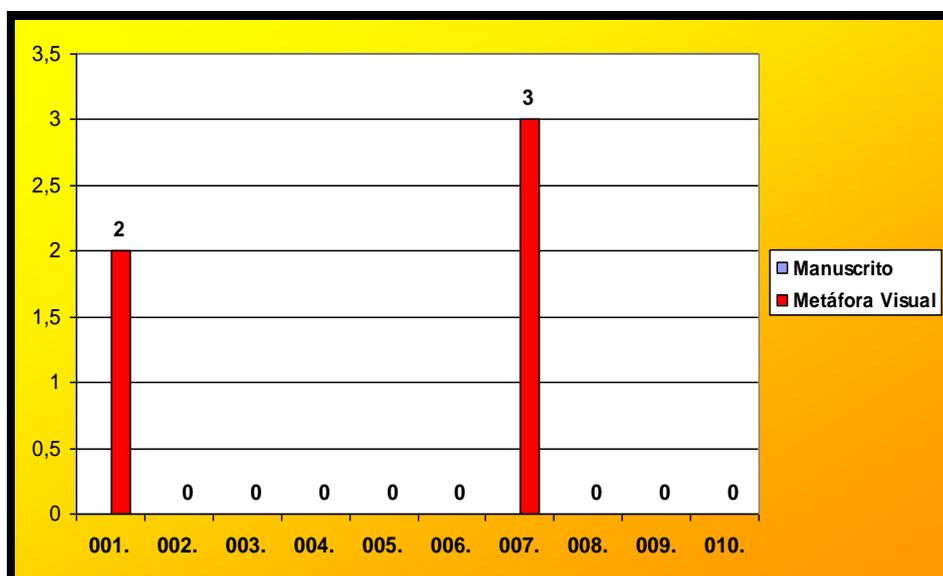


Gráfico 7: Frequência de metáforas visuais criadas pelos alunos nos manuscritos coletados¹²¹

É bem verdade que o número de metáforas visuais utilizadas foi bastante inferior se comparado ao uso de outros elementos, próprios aos quadrinhos, como os títulos, por exemplo. Todavia, é interessante notar os tipos de metáforas visuais que aparecem nos manuscritos. A semelhança entre ambas merece nossa atenção, isso porque, as duas primeiras são bem parecidas e encontram-se em dois manuscritos produzidos a partir de uma mesma atividade, assim como as outras três, encontram-se em três manuscritos de uma mesma atividade.

As duas primeiras metáforas se encontram em dois manuscritos da atividade 001 e corresponde ao desenho de uma caixa de presente. A escolha dessas metáforas justamente nessa atividade foi bem pertinente, isso porque toda a história se passa em torno de um presente dado pela Mônica para sua amiga Magali que é boicotado por Cebolinha e Cascão. Outro ponto interessante é a localização das caixas de presente, postas no mesmo quadrinho (7º quadrinho) em ambos os manuscritos:

¹²¹ Fonte: Dados da pesquisa.

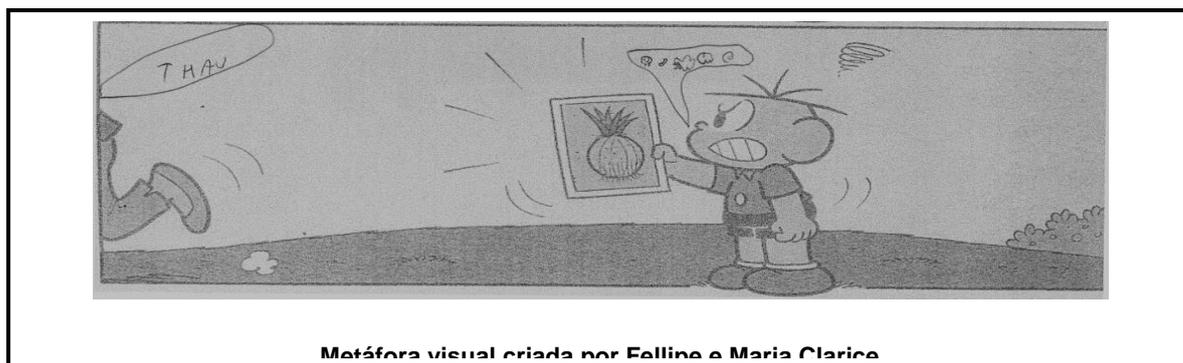


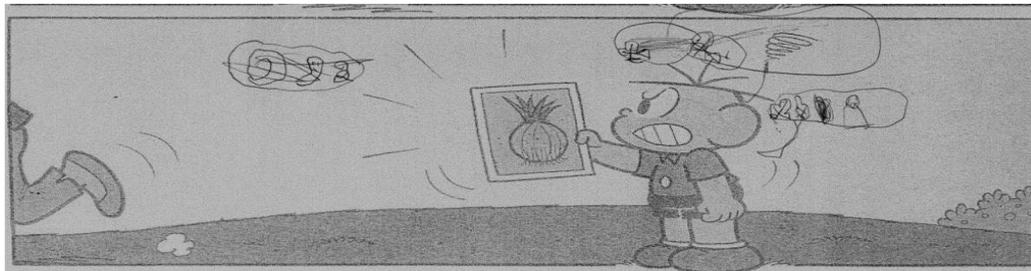
Figura 41: Fragmentos da atividade 001 contendo metáforas visuais

Articulando ambas as metáforas à história pode-se deduzir que Cebolinha está pensando ou falando para Cascão a respeito do presente que Mônica dará a Magali, mas isso é apenas uma hipótese, pois as duplas que criaram tais metáforas não foram indagadas a respeito.

O que se sabe é que essas metáforas estão de acordo com o conceito de Carvalho (2006), pois em ambos os casos, a caixa de presente constitui um objeto ao qual foi transportado o sentido literal da historinha, ou seja, o presente que seria dado pela Mônica a Magali; de modo que indica um acontecimento.

As outras três metáforas são de xingamento e aparecem no último dos quatro quadrinhos de uma historinha protagonizada pelo Cebolinha e o Louco, que é “xingado” pelo Cebolinha.





Metáfora visual criada por Jakswel e Juan

