

Alice Cristiane Souza Ferreira da Silva

**A LEITURA DE TIRINHAS EM SALA DE AULA NOS 7OS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM PELOS ASPECTOS
ENQUADRAMENTO, PLANOS E ÂNGULOS DE VISÃO E
SEQUENCIALIDADE**

Juiz de Fora
2019



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**A LEITURA DE QUADRINHOS EM SALA DE AULA NOS 7^{OS} ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM PELOS ASPECTOS
ENQUADRAMENTO, PLANOS E ÂNGULOS DE VISÃO E
SEQUENCIALIDADE**

Alice Cristiane Souza Ferreira da Silva

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Érika Kelmer Mathias

Juiz de Fora
Setembro de 2019

**A leitura de quadrinhos em sala de aula nos sétimos anos do Ensino Fundamental:
uma abordagem pelos aspectos enquadramento, planos e ângulos de visão e
sequencialidade**

ALICE CRISTIANE SOUZA FERREIRA DA SILVA

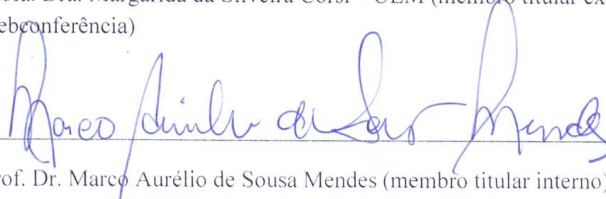
Trabalho de Conclusão Final de
Mestrado submetido ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Juiz de Fora -
UFJF, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Mestre em Letras.

Aprovado em 17/09/2019



Profa. Dra. Erika Kelmer Mathias (presidente e orientadora)

Profa. Dra. Margarida da Silveira Corsi – UEM (membro titular externo, por
webconferência)



Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes (membro titular interno)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças e não permitido que eu desistisse nos momentos de desânimo e cansaço.

Ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFJF), pela oportunidade de me tornar uma profissional mais capacitada.

À minha orientadora, Érika Kelmer Mathias, por toda dedicação, suporte e confiança.

Aos queridos professores Denise Barros Weiss, Elza de Sá Nogueira, Érika Kelmer Mathias, Lucilene Hotz Bronzato, Marco Aurélio de Sousa Mendes, Natália Sathler Sigiliano, Neusa Salim Miranda e Thaís Fernandes Sampaio, por todos os conhecimentos compartilhados.

Ao Carlos, pela presteza e paciência.

À Direção da minha escola, que me autorizou a aplicar o projeto, confiando em meu trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, Marco Antônio e Berenice, por permitirem que eu utilizasse suas aulas para a conclusão do meu projeto.

À minha mãe, Hilda, minha maior incentivadora, por ter acreditado em meus sonhos e objetivos.

Ao meu pai João Batista, que mesmo ausente do mundo físico, acompanhou cada passo da minha jornada.

Às minhas irmãs, Célia e Núbia, pela cumplicidade e companheirismo.

À minha sobrinha, Maria Antônia, por trazer luz e alegria para minha vida.

Ao meu esposo, Maximiliano, por me amparar e me fazer olhar para o futuro com esperança e entusiasmo.

Aos meus amigos da Turma 4, em especial à Fernanda, por ter me apoiado em minhas angústias e inquietações.

Aos meus alunos do 7º ano, pela participação ativa neste projeto, surpreendendo-me com o seu crescimento quanto à leitura do texto literário.

RESUMO

Essa pesquisa situa-se no campo do ensino de literatura e vincula-se ao projeto “Tecnologias Pedagógicas para o ensino de literatura: perspectivas práticas”, desenvolvido por Érika Kelmer Mathias, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROFLETRAS/UFJF). Por ser uma pesquisa de caráter interventivo, tem por objeto a proposta de uma ação interventiva, no que diz respeito à promoção do letramento literário com o gênero tirinhas. Muitos professores, ao trabalharem com histórias em quadrinhos (HQs), têm se apoiado nos livros didáticos para desenvolverem suas práticas, o que torna a abordagem dos gêneros quadrinísticos, tais como, mangás, tirinhas, *novel comics*, entre outros, de certo modo ineficiente, tanto no que diz respeito ao seu aspecto de interação entre linguagem verbal e imagética, quanto em seu aspecto híbrido de linguagem literária e não literária. O que constatamos é que o aspecto imagético dos quadrinhos tem sido preterido em valorização ao aspecto verbal, o que compromete o seu processo de leitura. Desse modo, essa pesquisa teve por objetivo conceber uma intervenção de caráter didático-pedagógico para promover a ampliação de repertório dos alunos no gênero tirinhas, mais especificamente no que tange os aspectos de enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade. Foi realizada em uma turma de sétimo ano de ensino fundamental de uma cidade no interior de Minas Gerais. Apoiou-se metodologicamente em aspectos da pesquisa-ação e tem como fundamentos teóricos os conceitos de letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009); polissistema literário (EVEN-ZOHAR, 2013); repertório e vazios textuais (ISER, 1996); linguagem quadrinística: enquadramento, planos, ângulos de visão e sequencialidade (MCCLOUD, 2008), (VERGUEIRO, 2004) e (RAMOS, 2009).

Palavras-chave: HQs. Tirinhas. Estratégias de leitura. Letramento Literário.

ABSTRACT

This research is in the field of literature teaching and is linked to the project “Pedagogical Technologies for the teaching of literature: practical perspectives”, developed by Érika Kelmer Mathias, within the scope of the Professional Master in Letters of the Federal University of Juiz de Fora. (PROFLETRAS / UFJF) As it is an intervention research, its object is the proposal of an intervention action, with regard to the promotion of literary literacy with the comic strip genre. Many teachers, when working with comic books (comic books), have relied on textbooks to develop their practices, which makes the approach of comic genres such as manga, comic strips, novel comics, among others, somewhat inefficient. , as regards its aspect of interaction between verbal and imagetic language, as well as its hybrid aspect of literary and non-literary language. What we found is that the imagery aspect of comics has been deprecated in valuation to the verbal aspect, which compromises its reading process. Thus, this research aimed to design a didactic-pedagogical intervention to promote the broadening of students' repertoire in the comic strip genre, more specifically regarding the aspects of framing, plans and angles of vision and sequentiality. It was held in a seventh grade elementary school class in a city in the interior of Minas Gerais. It was methodologically based on aspects of action research and its theoretical foundations are the concepts of literary literacy (PAULINO and COSSON, 2009); literary polysystem (EVEN-ZOHAR, 2013); repertoire and textual voids (ISER, 1996); quadrinistic language: framing, planes, viewing angles and sequentiality (MCCLLOUD, 2008), (VERG, 2004) and (RAMOS, 2009).

Keywords: Comic Book. Comic Strip. Reading Strategy. Literary Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	29
1.1. Linguagem Quadrinística.....	29
1.1.1. Enquadramento.....	31
1.1.2. Planos e Ângulos de Visão.....	32
1.1.3. Sequencialidade.....	36
1.2. Repertório e Vazios Textuais.....	44
1.3. Letramento Literário.....	47
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
2.1. Metodologia.....	52
2.2. Lócus da Pesquisa	53
2.3. Participantes da Pesquisa.....	54
2.3.1. Perfil dos Alunos.....	54
2.3.2. Perfil da Professora-pesquisadora.....	55
2.4. Instrumentos de coletas de dados.....	55
2.4.1. Diário de Campo.....	55
2.4.2. Diário de Leitura.....	57
2.4.3. O aparelho Celular.....	57
2.5. Corpus da pesquisa.....	57
3. ANÁLISE DO PROCESSO INTERVENTIVO	58
3.1. Aquisição e Ampliação de Repertório.....	59
3.1.1. Enquadramento.....	59
3.1.2. Planos e Ângulos de Visão.....	64
3.1.3. Sequencialidade.....	68
3.2. A importância da Mediação para a Eficiência dos Processos Interativos.....	72
3.3. Da avaliação.....	77
3.3.1. Das Atividades Avaliativas Concebidas ao Longo do Projeto.....	79

3.3.2. Das Atividades Avaliativas que Foram Adaptadas para Atender às Exigências de uma Avaliação Formal.....	110
3.4. Das Produções dos Alunos.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
ANEXOS.....	134

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa no âmbito do Ensino de Literatura, que apresenta como um dos enfoques centrais a relação que há entre o material literário e o aspecto de seu ensino, seja ele na educação básica, seja ele na educação superior. Por se tratar de uma pesquisa de mestrado profissional, é articulada dentro de um processo de intervenção e se vincula ao projeto de pesquisa intitulado “Tecnologias Pedagógicas para o ensino de literatura: perspectivas práticas”, desenvolvido pela professora doutora Érika Kelmer Mathias, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROFLETRAS/UFJF). Para essa pesquisa, especificamente, trabalhamos dentro do universo das HQs, no que tange a sua linguagem.

O que motivou a escolha pelo universo das histórias em quadrinhos (HQs) é que, enquanto professora da educação básica, há 13 anos, tenho percebido que meus alunos apresentam enorme dificuldade de ler os gêneros quadrinísticos, levando em consideração a sua estrutura associativa de imagem e texto. Eles, normalmente, leem apenas o texto verbal apresentado, na maioria das vezes, em balões, deixando à margem aspectos relevantes de sua linguagem, como a transição, as sobreposições, o enquadramento, a amplificação, os planos e ângulos de visão, a sequencialidade, dentre outros, que são elementos constituintes dos gêneros dessa linguagem.

Para entendermos melhor esse fenômeno, é importante conhecer a trajetória percorrida pelos gêneros quadrinísticos até chegar ao espaço da sala de aula.

As HQs despontaram nos Estados Unidos, no final do século XIX, sobretudo vinculadas a um contexto de revolução cultural, dentro de um universo de cultura de massa que se contrapunha a uma cultura *standard*. Elas possuíam muitas particularidades, entre elas, fazer a associação entre texto e imagem e ter vários desdobramentos como cartoons, charges, tiras cômicas etc. Desde seu surgimento, eram produzidas para a população em geral, portanto, não pertenciam ao conjunto das produções elitizadas e destinadas a um pequeno grupo da sociedade. Assim como outros textos oriundos da literatura de massa, eram concebidas apenas como meio de entretenimento e

lazer, sendo vistas como sem qualquer potencialidade para instrução ou formação. O que as tornava um produto da cultura popular era o fato de utilizarem um grande número de imagens e possuírem um alto caráter de reprodutividade. Tinham também baixo custo e eram bastante acessíveis, pois vinham acopladas a jornais e eram distribuídas em bancas. Totalmente diferente do universo dos livros, que sempre foi bastante restrito. Apenas uma categoria minoritária de indivíduos tinha acesso aos textos elitizados, uma vez que só ficavam disponibilizados em livrarias e sob um elevado valor financeiro.

Por terem sido durante muito tempo associadas mais à cultura popular do que à intelectualidade, as HQs passaram por um processo de aceitabilidade complexo. No primeiro momento, foram concebidas como um gênero menor, portanto, inconcebível no espaço da cultura padrão e do que era ensinado. As instituições de manutenção da cultura como a família, a igreja e a escola se manifestavam com certa desconfiança deste tipo de texto. Um dos motivos é que, com o surgimento das histórias em quadrinhos, essas organizações sociais já não podiam exercer o controle sobre o que os jovens liam, uma vez que uma revista em quadrinhos poderia ser facilmente adquirida em uma banca de jornal. Por escaparem do domínio das instâncias citadas acima, as HQs foram colocadas à margem do que era concebido como literatura clássica ou do texto que deveria ser lido.

A sociedade defendia a concepção de que, para se tornar um cidadão pleno, era imprescindível que as crianças fossem instruídas sobre normas e condutas. Por conta disso, só podiam ler textos que tratavam sobre lições de moral, comportamento e educação. Com o surgimento das histórias em quadrinhos, esses preceitos começaram a ser desafiados, pois as HQs abordavam questões à margem do que o cânone que se lia na época abordava tais como, textos que não eram considerados clássicos, como textos de terror ou de suspense, textos cômicos, crítica social pelo viés do riso e todos os outros que não reverenciavam valores éticos, morais, religiosos etc. Logo, as instituições mantenedoras da cultura, da moral e do saber acima citadas começaram a considerá-las uma ameaça, pois acreditavam que publicações desse estilo não contribuía para a formação do indivíduo.

No entanto, as histórias em quadrinhos continuavam atraindo um grande número de fãs e ganhando cada vez mais espaço na sociedade. Com o passar

dos anos, o lugar das HQs muda, elas deixam de ocupar um local periférico e adquirirão um novo *status*.

Em diversos lugares do mundo foram intensas as críticas contra as HQs, a ponto de serem criadas legislações específicas para controlar a produção das histórias e garantir aos pais e aos educadores que seus filhos e alunos não tivessem acesso indevido aos conteúdos dos quadrinhos. Dessa maneira, evitava-se um suposto comprometimento intelectual da camada jovem da população. Muitos países, inclusive o Brasil, criaram um *Comics Code*, ou código de ética, que visava exercer o controle das publicações. Um selo também passou a ser afixado nas capas das revistas assegurando a qualidade e a seriedade das histórias produzidas.

De acordo com Vergueiro (2004), durante muito tempo, as HQs foram taxadas de inimigas do ensino e do aprendizado, sendo compreendidas como sem qualquer valor estético ou pedagógico, e eram raras as tentativas de dar algum estatuto de arte aos quadrinhos. Com o passar dos anos, elas deixaram de ser vistas como um material de baixa qualidade, que servia apenas para entretenimento, e passaram a ser concebidas como produção artística e educativa.

A nova percepção de que os quadrinhos eram uma forma eficiente de transmissão de conhecimento surge nas últimas décadas do século XX, no entanto, essa concepção, segundo Vergueiro, já era concebida por muitos autores e editores, antes mesmo dessa época.

Nos Estados Unidos, na década de 1940, já haviam sido publicadas as primeiras revistas em quadrinhos de caráter educacional que versavam sobre eventos históricos, personagens famosos da história e figuras literárias. Já na segunda metade da mesma época, surgiram publicações de histórias religiosas, algumas em tom catequético e outras de fundo moral. Muitas tentavam aproximar as HQs das grandes obras e autores da literatura mundial. Percebemos que as instituições mantenedoras da cultura começaram a se “apropriar” dos quadrinhos para transmitir o seu conteúdo ideológico. A Igreja, por exemplo, iniciou um processo de adaptação das narrativas religiosas com a intenção de catequizar os fiéis. Nesse sentido, elas eram muito mais utilizadas como suporte do que como um recurso do qual se explorava a linguagem. O que estava “escrito” recebia mais relevância do que aquilo que era mostrado

nas imagens. O conteúdo imagético das histórias ficava sempre em segundo plano. Uma das razões para que isso ocorresse era o fato de que quem produzia as histórias não eram desenhistas nem ilustradores de HQs, mas sim padres e professores. Tudo isso nos faz pensar nos motivos pelos quais a escola ainda hoje tende a privilegiar a linguagem verbal em detrimento ao conteúdo imagético (por mais que saibamos que o recurso imagético é constituinte desses textos) quando procura desenvolver algum tipo de atividade com tirinhas, charges, cartoons e outros gêneros quadrinísticos.

Não só a igreja, mas também entidades governamentais de vários países, sobretudo os grandes expoentes desse tipo de cultura como os EUA e os países orientais entre eles, Japão e China, começaram, nos anos 50, a utilizar os quadrinhos como veículo para divulgarem seus ideais e convicções.

Nos Estados Unidos, durante a segunda guerra mundial, o Departamento de Defesa do país promoveu, através das HQs, muitas campanhas favoráveis à intervenção norte americana na Europa. O mesmo ocorreu na China, quando o governo comunista criou campanhas educativas que retratavam, assim como nas HQs de cunho religioso, a vida de indivíduos que eram modelos de solidariedade. Segundo Vergueiro, a verdadeira intenção das HQs produzidas era promover uma falsa imagem de um governo solidário.

Não só o governo, mas também as escolas começaram a utilizar os quadrinhos em campanhas ideológicas, sobretudo na Europa, nos anos 70, quando começaram a surgir discussões de que os quadrinhos não teriam somente um aspecto de diversão, mas também poderiam ser utilizados para fins educativos.

No Brasil, ocorreu algo semelhante. As histórias em quadrinhos que aqui surgiram no começo do século XX também estavam vinculadas à perspectiva da cultura de massa e da leitura para entretenimento; isso foi reforçado porque o viés satírico foi o que mais se sobrepôs nas primeiras HQs produzidas no país. A sátira é ainda hoje a modalidade de texto mais preponderante no Brasil, prova disso são as tirinhas e as charges de temática política que estão presentes em todos os jornais de circulação regional e nacional. De acordo com Santos (2014), entre os maiores representantes do estilo cômico no país estão Angeli, Laerte e Fernando Gonsales.

O pioneiro das HQs nacionais, segundo Campos (2013) foi o ítalo-brasileiro Angelo Agostini, que publicou, em 1869, *As aventuras de Nhô-Quim*, um caipira de vinte anos que se muda para a corte do Rio de Janeiro. A história tem viés político, pois trata de questões abolicionistas e republicanas. Além disso, faz críticas ao Império e à Igreja, utilizando-se de uma atmosfera cômica.

A utilização dos quadrinhos para transmissão de temas escolares se intensifica na década de 1970. Foi nesse momento que a visão sobre eles foi ampliada, pois deixaram de ser concebidos apenas como forma de entretenimento, e passaram a ser vistos de maneira diferenciada. Nessa época, começaram a surgir, por exemplo, obras dedicadas a transmitir conhecimentos sobre física, biologia, filosofia etc. Algumas delas tratavam de grandes nomes da humanidade como Einstein, Darwin e Marx. No entanto, a maioria não podia ser incluída na categoria de publicações didáticas, pois não eram utilizadas especificamente no espaço da escola.

A inclusão das histórias em quadrinhos no espaço escolar, segundo Vergueiro, começou com bastante timidez, pois

inicialmente, elas eram utilizadas para ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicados por um texto escrito. Nesse momento, as HQs apareciam nos livros didáticos em quantidade bastante restrita, pois ainda temia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas. (VERGUEIRO, 2004, p.20)

Foi a partir de meados dos anos 90 que os livros didáticos deram início à verdadeira incorporação da linguagem das HQs, que passaram a ser utilizadas livremente no espaço da escola e inseridas no processo de ensino aprendizagem. Seu valor e importância passaram a ser reconhecidos por órgãos oficiais de educação de vários países, os quais incentivavam a inclusão das histórias nos currículos escolares e, para isso, começaram a desenvolver orientações próprias.

No Brasil, as leis que regem a educação nacional, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estimulam a utilização das HQs em práticas pedagógicas para a formação de alunos de todas as idades e níveis de ensino. Os PCNs de

Artes e de Língua Portuguesa recomendam, entre outras práticas, que os alunos participem de atividades que os estimulem a realizar uma leitura atenta dos recursos visuais utilizados na construção das histórias, com o intuito de que desenvolvam sua proficiência leitora em expressões visuais:

quando o aluno identifica os “truques” que os desenhistas utilizam para criar efeitos de movimento e profundidade espacial nas histórias em quadrinhos e que aqueles e outros efeitos são também utilizados na arte, distinguindo os estilos das diversas tradições, épocas e artistas, o entendimento desses aspectos torna-se mais efetivo e interessante. (PCN, 2006, p. 185)

As histórias em quadrinhos, durante muito tempo, foram inconcebíveis no espaço de ensino, no entanto, hoje, fazem parte da realidade pedagógica de muitas escolas. Há várias vantagens de se incluir as HQs na sala de aula: a facilidade de aquisição (preço mais interessante do que livros e disponibilidade na internet),

a) Os estudantes querem ler os quadrinhos. b) Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente. c) Existe um alto nível de informação nos quadrinhos. d) As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias. e) Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura. f) Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes. g) O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar. h) Os quadrinhos têm um caráter globalizador. i) Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema. (VERGUEIRO, 2004, p.21-24)

É importante salientar, contudo, que, mesmo sendo bem acolhidas na atualidade e fazendo parte dos PCNs, dos conteúdos dos vestibulares e do Programa Nacional Biblioteca na escola, há um número elevado de professores que tem dificuldade para lidar com os diversos gêneros ligados às histórias em quadrinhos, assim como para desenvolver práticas pedagógicas satisfatórias que realmente ensinem os alunos a ler e a compreender a linguagem dessas histórias.

O professor, geralmente, quando trabalha com os gêneros quadrinísticos, o faz com o material oferecido pelos livros didáticos, o que torna

a abordagem das histórias bastante superficial. Quando analisamos esse material, observamos que eles apresentam um número elevado de tirinhas, no entanto, raríssimas vezes trazem atividades que contemplam a linguagem imagética dos textos.

Embora os quadrinhos ofereçam uma linguagem abundante de recursos a serem desvendados, os livros têm trabalhado com as HQs, sobretudo sobre a perspectiva do ensino de língua, através de atividades que contemplam apenas o conteúdo verbal das histórias e utilizando os quadrinhos, principalmente, como pretexto para abordar conteúdos gramaticais.

A seguir, apresentamos dois exemplos retirados do livro de português intitulado *Projeto Teláris*, da editora Ática, publicado no ano de 2015, que revelam como os livros didáticos têm lidado com as HQs.

Exemplo 1:

1. Leia a tira reproduzida a seguir. A menina à esquerda chama-se Susanita; a outra, Mafalda.



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 83.

- Segundo o dicionário, hipócrita é 'aquele que sente ou pensa alguma coisa e demonstra outra, por interesse'. Hipócrita, portanto é o mesmo que 'fingido', 'falso', 'dissimulado'. Susanita não se considera hipócrita. Você concorda com ela? Explique sua resposta.
- Para compreender melhor um texto, é necessário entender as informações que estão implícitas, ou seja, subentendidas. Susanita confunde Mafalda, pois faz questão de parecer contente, embora declare estar de mau humor. No caso da tirinha, que informação está subentendida nesta afirmação de Mafalda:

Um dia vou analisar o que me deixa mais doente: a Susanita ou a sopa.

2- Ainda sobre a tirinha da atividade 1, observe que as palavras e expressões destacadas nos balões estabelecem a **coesão textual**, isto é, ligam os segmentos e as frases garantindo a **sequência** e o **sentido** das falas. Em seu caderno, copie o quadro ao lado e complete-o com o termo que mostra a relação de sentido que cada palavra estabelece nos quadrinhos. Escolha entre as possibilidades abaixo:

tempo	oposição	desacordo	causa	espaço	conclusão
-------	----------	-----------	-------	--------	-----------

Hoje	Aí	Mas	Um dia	Então

3- A palavra *aí* é um elemento de coesão muito empregado na língua falada. Que palavra ou expressão poderia substituí-la na tira?

4- Outras palavras podem estabelecer ligações entre as frases. É o caso da palavra *que* no seguinte período:

É **que** eu não quero **que** ninguém perceba **que** eu estou de mau humor.

Observe, entretanto, que ela não está empregada com o mesmo sentido nas três vezes em que aparece na frase. Em uma das vezes, ela tem o sentido de porque, indicando causa. Reescreva a frase empregando a palavra porque no lugar adequado.

5- Para afirmar que Susanita está se contradizendo, que elemento coesivo pode ser empregado no lugar de □ na frase a seguir? Escolha entre as opções abaixo.

Susanita não quer que percebam seu mau humor, □ diz que está de mau humor.

Porque	entretanto	portanto
--------	------------	----------

Exemplo 2:

4. Leia a tira reproduzida a seguir.



- a) No primeiro quadrinho, Hagar critica sua mulher dizendo que ela sempre leva excesso de bagagem nas férias. Ela rebate, dizendo que só leva o que precisa. No segundo quadrinho, porém, Hagar tenta provar que tem razão. Qual é o argumento que ele utiliza para justificar sua crítica?
- b) De que modo Helga, sua mulher, justifica o tipo de bagagem escolhida?
- c) Copie o(s) item(ns) adequado(s) no caderno: pode afirmar que o pronome *tudo*:
- Refere-se apenas às roupas que já estão no baú.
 - Refere-se às diversas circunstâncias para as quais Helga deseja estar preparada.
 - É um termo empregado para confundir o marido, pois não deixa claro quais são as razões de tanta roupa.
 - É um termo que justifica o fato de a personagem levar muita bagagem.

(BORGATTO e col., 2015, p.70)

Nas atividades listadas acima, há um grande número de questões que enfocam conteúdos gramaticais e nenhuma que explore efetivamente a linguagem dos quadrinhos. Nesse sentido, reafirmamos a relevância de se desenvolver, no âmbito da sala de aula, atividades que contemplem a leitura das histórias em quadrinhos, levando em consideração a associação dos seus aspectos verbais e imagéticos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental 2, as HQs são bem recorrentes nos livros didáticos, sobretudo com o gênero tirinhas. Como seu

modo de trabalho é, na grande parte das vezes, não condizente com todas as especificidades do gênero, uma pesquisa que tenha como questão central promover novos modos de trabalho sistematizado de leitura visual de HQs com o gênero tirinhas para a ampliação de repertório literário do aluno nos parece algo de grande relevância no âmbito do ensino de literatura.

No que tange a seleção das tirinhas, optamos por trabalhar com a obra *Toda Mafalda*, do cartunista argentino Quino. Mafalda é conhecida no mundo inteiro. É um personagem clássico das histórias em quadrinhos. Ganhou as páginas de vários jornais e livros retratando o dia a dia de uma menina preocupada com problemas mundiais. Suas tirinhas abordam temas como, inconformismo, conservadorismo, comodismo, autoritarismo, rebeldia, liberdade, caráter, conflitos familiares e ainda questões sociais relacionadas à política, desemprego, desigualdade, preconceito racial, guerra, o papel social da mulher, educação, crise financeira e outros. Todos esses assuntos são relevantes, porque retratam questões pertinentes e atuais.

As tirinhas da personagem foram traduzidas para mais de trinta idiomas e, embora Mafalda tenha sido criada há mais de cinquenta anos, continua viva e atual. Seus quadrinhos fazem parte, inclusive, de diversos livros didáticos e são matéria de muitos vestibulares, pois debatem questões sociais e filosóficas de caráter universal. Ela é um ícone da cultura latino-americana. A estátua, construída em homenagem à personagem, localizada na capital da Argentina, recebe todos os dias a visita de centenas de turistas. Seu rosto é utilizado como tema de diversos suvenires, está estampado em chaveiros, bonecos, camisetas e agendas, além de ser utilizado para *slogans* de diferentes situações.

Como dito acima, o gênero tirinhas é constante nos livros didáticos de em várias etapas ao longo do Ensino Fundamental, sendo assim, optamos por desenvolver nosso campo de observação e intervenção em uma turma de sétimo ano, de uma escola pública municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Uma vez selecionada a turma, foi necessário elaborar um instrumento de sondagem (Vide anexo 7) com o intuito de confirmar ou não o panorama acima apresentado, averiguar o nível de competência leitora dos alunos nesse tipo de linguagem e o modo como eles lidavam com as tirinhas

O instrumento de sondagem elaborado foi uma atividade de leitura constituída por oito perguntas sobre cinco tirinhas de *Toda a Mafalda*. Todas as perguntas priorizavam os aspectos imagéticos/visuais do gênero, justamente para podermos verificar se e em que sentido os mesmos precisariam ser trabalhados no processo interventivo.

As duas primeiras perguntas têm uma perspectiva mais geral da sequência, as terceira e quarta orientam um pouco o olhar do aluno para o aspecto de relação entre um quadrinho e a sequência toda e as quatro últimas perguntas têm um caráter mais pontual sobre um quadrinho específico em que o foco narrativo da sequência tem forte relevância para a sequência total. Nesse sentido, a sequência das oito perguntas também tem um aspecto de roteirização para questões visuais a serem observados pelos alunos.

Essa atividade foi aplicada por outro professor a fim de não vincular sua realização às aulas de português naquele momento, para que os alunos pudessem responder sem o estigma de “ser corrigido pelo professor posteriormente”, de modo que pudéssemos coletar o máximo de dados possíveis da real relação dos alunos com o gênero no processo de leitura.

Foi dito aos alunos que se tratava de uma pesquisa feita na cidade sobre quadrinhos, mas, no momento de início efetivo da intervenção, informei a toda a turma que iria começar uma pesquisa de mestrado e que eles fariam parte como membros participantes desse processo. Informei-lhes também que esta atividade, no caso realizada há um mês, já fazia parte dessa pesquisa.

Ao analisarmos os dados, constatamos os seguintes fatos: Sobre a primeira tirinha, a pergunta “O que nos permite afirmar que a personagem altera seu estado de humor?”, não exige a leitura dos balões para ser respondida. O conteúdo verbal, inclusive, não responde à pergunta, esse conteúdo informa o motivo pelo qual a personagem altera seu estado de humor, a saber, ter nascido em um mundo menos evoluído. Mas a alteração do estado de humor só pode ser percebida pela variação de suas expressões e gestos nas passagens de um quadro para outro da sequência da tirinha. Dos 24 alunos que participaram da atividade, 13, ou seja, aproximadamente 54%, não se atentaram para a imagem e ficaram presos aos balões para responder à pergunta, como podemos constatar em respostas como:

Pois ela queria ter nascido em outro mundo mais evoluído.

Pois ela queria ter nascido em outro mundo mais evoluído.

Imagem 1

No último e penúltimo quadrinho fica revoltado por ter nascido no planeta não em outro mundo.

No último e penúltimo quadrinho fica revoltado por ter nascido no planeta não em outro mundo.

Imagem 2

Dos 11 alunos, 46% do total, que falaram de alguma imagem, 8 (73%) indicaram a ação de chutar a cadeira como indicio de mudança do estado de humor:

Ela ter chutado a cadeira e gritado a fala do último quadrinho.

Ela ter chutado a cadeira e gritado a fala do último quadrinho.

Imagem 3

Somente 1, aproximadamente 9% dos 11 alunos que se referiram à imagem, conseguiu pontuar que o que permite afirmar a alteração do estado de humor da personagem é sua expressão de raiva no último quadrinho.

Ela ficou brava a ponto de chutar a cadeira e a expressão facial dela no último quadrinho é de uma pessoa que está brava.

Ela ficou brava a ponto de chutar a cadeira e a expressão facial dela no último quadrinho é de uma pessoa que está brava.

Imagem 4

Um aluno, ou seja, (4%) dos 24 que participaram da atividade de sondagem não entendeu a pergunta.

Sobre a segunda tirinha, a pergunta “E nesta tirinha, o que nos permite perceber transformações no estado de humor da personagem?”, mantivemos a mesma lógica da anterior, ou seja, novamente a pergunta requer a observação das expressões faciais da personagem, muito mais do que do conteúdo verbal nos balões, que indicam, novamente, o motivo da alteração do humor, e não a manifestação dessa alteração. Os mesmos 13 alunos (54%) que se basearam

somente no texto dos balões para responder a questão anterior, o fizeram nesta também, como podemos constatar no exemplo:

ela ela ficou brava por existir mundos mais evoluídos

Que ela ficou brava, por existir mundos mais evoluídos

Imagem 5

Quatro alunos, 36% dos 11, se basearam na expressão facial da personagem, nos três quadrinhos, para fazer uma descrição de suas emoções como tristeza, desânimo e raiva, o que podemos averiguar no exemplo a seguir.

Ao primeiro até o segundo ela está triste. No terceiro está pensante, e no quarto com raiva ela faz uma careta.

Ao primeiro até o segundo ela está triste. No terceiro está pensante, e no quarto com raiva, ela faz uma careta.

Imagem 6

Três alunos (27%) responderam que o que permite perceber a transformação do estado de humor de Mafalda é a careta que ela faz no último quadrinho.

sua reação no 4º quadrinho ao apontar a língua.

Sua reação no quarto quadrinho ao apontar a língua.

Imagem 7

Um aluno (4%) não respondeu e três (12%) não entenderam a pergunta.

Já na terceira tirinha, as perguntas foram feitas de forma a direcionar um pouco mais o olhar dos alunos. Eles deveriam observar os quatro quadrinhos e apontar, na pergunta 3, aquele em que a personagem Mafalda está com raiva do menino e, na pergunta 4, aquele em que o menino está mais animado, justificando suas escolhas em ambas as questões.

Na parte da identificação do quadrinho, tanto na pergunta 3 quanto na 4, a maioria acertou. Foram 23 alunos (96%) na 3 e 19 (79%) alunos na 4. Todavia, quando precisaram justificar suas escolhas, novamente, pudemos

constatar que os alunos tendem a recorrer ao aspecto verbal, o que constatamos no exemplo a seguir.

3º quadrinho Ela não gostou quando
ele falou que os cientistas não
sabiam.

3º quadrinho. Ela não gostou quando
ele falou que os cientistas não
sabiam.

Imagem 8

Para justificar a pergunta 3, 6 (25%) alunos reportaram-se a imagem do rosto de Mafalda.

No terceiro, por que ela fez uma cara
de brava

No terceiro, por que ela fez uma cara
de brava

Imagem 9

No entanto, nenhum aluno apontou que o formato da boca e o da sobrancelha da personagem é a confirmação do estado emocional de raiva da menina.

Um (4%) aluno não entendeu a pergunta.

Na justificativa da pergunta 4, dos dezenove alunos que indicaram o quadrinho correto, apenas 3 (16%) evidenciaram algum elemento da imagem que comprovam que o menino está animado: como a envergadura da boca da personagem, os olhos arregalados ou os braços estendidos.

No segundo quadrinho, pois
ele levantou as mãos de
alegria

No segundo quadrinho, pois ele
levanta as mãos de alegria

Imagem 10

Dezesseis alunos (67%) se apoiaram nos balões para justificar suas respostas. O que podemos depreender do exemplo a seguir:

no 2º, Pois ele esta muito animado
contando que os cientistas não sabem de
onde vem o disco voador

No 2º, Pois ele esta muito animado
contando que os cientistas não
sabem de onde vem o disco voador

Imagem 11

Cinco alunos (21%) não apontaram corretamente o quadrinho em que o menino está animado.

Observamos mais uma vez a dificuldade dos alunos em validar a imagem.

Na pergunta de número cinco, referente à quarta tirinha, os alunos deveriam identificar no segundo quadrinho quais elementos permitiriam perceber que a personagem estaria chegando a uma conclusão. Nesse caso, o aluno já sabe para qual quadrinho deve olhar, em sua relação com a sequência da tirinha, com mais atenção. Apenas 5 (21%) citaram a posição do dedo do menino como um elemento do quadrinho que comprova que ele está chegando a uma conclusão:

Ele estar com o dedo no rosto.

Ele estar com o dedo no rosto.

Imagem 12

Sete alunos (29%) responderam que ele está pensativo, mas não indicam qual elemento lhes permite afirmar isso.

Pois ele está pensativo

Pois ele esta pensativo

Imagem 13

Um (4%) aluno não respondeu e 1 (4%) não entendeu a pergunta

Onze alunos (46%) deram respostas baseadas nos balões, ou seja, informaram *qual* a conclusão do menino "... ninguém mais vai poder dizer que vivemos num país subdesenvolvido", mas não apontaram qual elemento indica que ele está chegando à uma conclusão.

que ninguém mais vai poder viver num país chamado da subdesenvolvido.

Que ninguém mais vai poder viver num país por causa do subdesenvolvido.

Imagem 14

Sobre a quinta tirinha, a pergunta seis pedia para identificar que elementos do primeiro quadrinho comprovam que a menina não está feliz. Dezesesseis (67%) alunos citaram em suas respostas alguns elementos que remetem ao rosto de Mafalda como: aparência desanimada, expressão de tristeza etc..

O rosto dela de tristeza

O rosto dela de tristeza

Imagem 15

Entretanto, nenhum aluno indicou que o desenho da boca da garota é o sinal que confirmaria que ela não está feliz.

Oito alunos (33%) deram respostas baseadas nas falas indicadas nos balões:

porque se for verdade que os planetas existem estamos fritos.

Porque se for verdade que os planetas existem estamos fritos.

Imagem 16

Um aluno (4%) não entendeu a pergunta e 1 (4%) não respondeu.

Ainda sobre a quinta tirinha, a questão sete afirma que, no segundo quadrinho, o menino está falando de uma forma eloquente e entusiasmada e pede para que os alunos identifiquem que elementos afirmam isso. Dos vinte

quatro alunos que responderam à pergunta, 15 (62%) citaram elementos relacionados ao rosto e aos gestos da personagem, como o sorriso e os braços levantados, remetendo-se à imagem.

Ele sorri com os braços para cima.

Ele sorrir com os braços para cima.

Imagem 17

No entanto, não conseguiram perceber que a eloquência e o entusiasmo do garoto estavam indicados pela boca aberta do personagem; pelos seus lábios desenhados de modo mais grossos; pelos braços abertos e pela posição do menino em relação à Mafalda, isto é, em um plano mais à frente.

Um aluno (4%) não entendeu a pergunta e 8 (33%) deram respostas baseadas no balão, ou seja, confundem o *que* o menino diz com o *modo* como ele o diz.

porque ele expressa quem homem e o rei da criação

Porque ele expressa que os homem e o rei da criação

Imagem 18

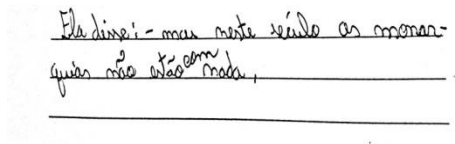
A pergunta de número oito foi a mais pontual, pois direcionava o olhar dos alunos para a boca do menino, no terceiro quadrinho da tirinha em questão. E, mesmo assim, somente dez alunos conseguiram perceber que a relação entre a boca do menino desaparecer – não estar desenhada – com o fato de ele ter ficado mudo, sem palavras, diante da fala da personagem Mafalda.

Ele ser desenhado sem boca.

Ele ser desenhado sem boca.

Imagem 19

Quatorze alunos (58%) responderam à pergunta baseando-se no texto verbal, ou seja, informaram o que a menina disse. Somente isso.



Ela disse: - mas neste século as monarquias não estão com nada.

Imagem 20

Com essa sondagem, pudemos confirmar a nossa observação do cenário já apresentado, a saber: que os alunos têm dificuldades de ler o gênero tirinhas no que tange os aspectos visuais de sua linguagem como também apresentam resistência em validar esses aspectos como elementos constitutivos do gênero em questão. Eles não validam os aspectos visuais como elementos passíveis de serem citados, por exemplo. Assim como apresentam desconhecimentos dos recursos utilizados no gênero. Atêm-se sobremaneira ao seu aspecto verbal, a ponto de, como reconhecem preponderantemente esse aspecto, utilizarem-no, majoritariamente, para responderem a perguntas que, nem sempre, estão se referindo a eles. É como se os alunos não o reconhecessem como elemento a ser lido e, conseqüentemente, interpretado. Isso atesta uma competência de leitura de imagens ineficiente.

Nesse sentido, percebemos que, dos aspectos visuais constituintes das tirinhas, o enquadramento, o plano de ação, os ângulos de visão e a sequencialidade se mostraram como essenciais, enquanto introdução dos alunos a essa habilidade de leitura. Desse modo, essa pesquisa teve como objetivo principal conceber uma intervenção de caráter didático-pedagógico que promovesse a ampliação de repertório dos alunos no gênero tirinhas com foco nos seguintes elementos desse gênero: enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade.

Apesar de não ser usual o uso de quadros ou tabelas em uma introdução, permitimo-nos a apresentação de um quadro esquemático, a fim de facilitar a visualização das questões estruturantes da pesquisa.

Quadro esquemático da pesquisa

Questão central da pesquisa	Questões derivadas da questão central	Objetivos	Ações pedagógicas	Corpus	Procedimentos de análise de dados
Compreender novos modos de trabalho sistematizado de leitura da linguagem visual de HQs por meio de tirinhas para a ampliação de repertório literário.	1- Saber de quais aspectos dessa linguagem os alunos se apropriaram.	Da ação	1- Elaborar atividades de leitura das tirinhas selecionadas.	Da ação	1-Análise das falas dos alunos em sala de aula
	2- Perceber se houve e como se deu o envolvimento e interesse dos alunos nas atividades.	Conceber uma intervenção de caráter didático-pedagógico que promova a ampliação de repertório dos alunos nos gênero tirinhas no que tange a complexidade da sua linguagem.	2- Aplicar essas atividades na turma.	<i>Toda Mafalda de Quino</i>	2- Análise da produção dos alunos (atividade no diário de leitura, atividades extraclasse e produções finais)
		Da pesquisa		Da pesquisa	
		<p>1- Analisar a aquisição e ampliação de repertório dos alunos no que diz respeito aos aspectos enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade.</p> <p>2- Descrever como se deu a constituição da comunidade de leitores na turma participante do projeto.</p> <p>3- Analisar o processo avaliativo.</p> <p>4- Analisar o processo de concepção dos produtos finais dos alunos.</p>		<p>1- Diário de campo da professora-pesquisadora.</p> <p>2-Diários de leitura dos alunos.</p> <p>4- A sala de aula nos momentos das aulas</p>	

O resultado dessa pesquisa constitui-se de dois documentos: 1) um Caderno Pedagógico, que descreve o processo interventivo, tendo como um dos objetivos servir de material didático para outros professores interessados e 2) um documento dissertativo que apresenta os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados para a execução e a análise dos resultados obtidos através da ação interventiva.

No que tange a dissertação, no capítulo de “Pressupostos Teóricos”, apresentamos os conceitos em que esta pesquisa se fundamenta, a saber: letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009); repertório e vazios textuais (ISER, 1996); polissistema literário (EVEN-ZOHAR, 2013); linguagem quadrinística: enquadramento, planos, ângulos de visão e sequencialidade (MCCLLOUD, 2008), (VERGUEIRO, 2004) e (RAMOS, 2009).

No segundo capítulo, intitulado “Procedimentos Metodológicos”, apresentamos a metodologia na qual nos baseamos – a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011 e ENGEL, 2000); o *lócus* da pesquisa; o perfil dos participantes da pesquisa; os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o corpus utilizado.

No terceiro capítulo, “Análise do Processo Interventivo”, apresentamos a análise do processo que se norteou pelos seguintes aspectos: 1) a aquisição e ampliação de repertório no que diz respeito ao enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade; 2) a constituição da comunidade de leitores; 3) o processo avaliativo e 4) as produções finais dos alunos.

E, finalmente, nas Considerações Finais, apresentamos um panorama reflexivo geral da pesquisa, assinalando os aspectos que consideramos mais expressivos em sua execução, assim como considerações extras que escapam ao capítulo de análise.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1. LINGUAGEM QUADRINÍSTICA

A linguagem quadrinística apresenta especificidades artísticas, na perspectiva da imagem e também tem muitas características da linguagem literária como a construção metafórica de sentido, os recursos estilísticos

profundamente vinculados à literatura, estruturas paradoxais, além de tratar de aspectos da ficção.

Os gêneros pertencentes a essa linguagem estão dentro da lógica da fabulação, porque intrinsecamente estão ligados à linguagem literária, como bem diz Antônio Cândido ao enunciar que: “a criação ficcional é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabetos ou eruditos, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, moda de viola, samba carnavalesco.” (CÂNDIDO, 1988. p. 174), ou seja, a fabulação é uma base constituinte dessas linguagens.

Nesse sentido, a literatura é concebida como um sistema que agencia várias esferas, ou seja, a literatura não é um sistema estanque ou estático, mas um sistema dinâmico, seja por questões estilísticas, seja por questões de temporalidade, espíritos de época, momentos históricos ou valoração. As obras, autores, estilos ou gêneros transitam, ora em espaços com maior relevância, chegando a ganhar status de obras clássicas, ora assumem um caráter mais periférico, ficando à margem dessa valoração.

Para entendermos melhor a dinamicidade do sistema literário, a concepção de sistema de Zohar é bastante esclarecedora. O autor esclarece que os sistemas já não devem ser tratados como uma teia homogênea, nem estática, uma vez que se correlacionam a outros sistemas com os quais interagem. Sendo assim, a concepção do sistema literário como um polissistema é mais enriquecedora para a compreensão desses fenômenos.

Polissistemas, segundo Zohar, é “um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas com interseções e sobreposições mútuas, que usa diferentes opções concorrentes, mas que funciona como um todo estruturado, cujos membros são interdependentes.” (Zohar, 2013, p.3)

As tirinhas lidam intimamente com a fabulação, porque apresentam, por exemplo, uma narrativa que é marcada pela sequencialidade. Ela se dá pelo engendramento dos quadrinhos que compõe as histórias, nesse sentido, cada quadrinho em si é uma unidade significativa que tem marcas da linguagem quadrinística que lhes são inerentes. Logo, dois aspectos são fundamentais para a estruturação dessas histórias, a saber: o enquadramento, ou seja, a maneira como a cena está sendo desenhada, enquadrada e os planos e os ângulos de visão que são recursos que marcam a distância e a perspectiva de

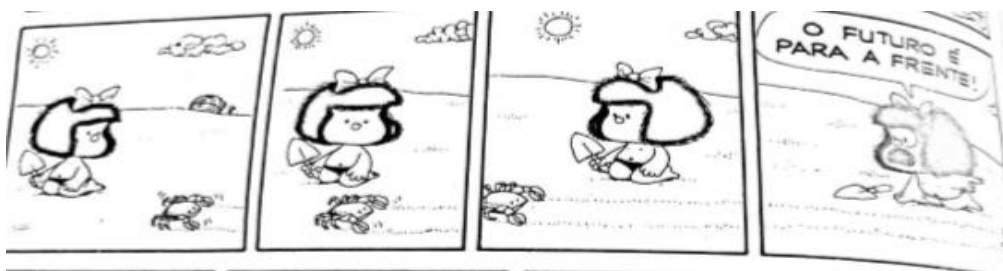
que a cena está sendo observada. A colocação lateral dos quadrinhos um depois do outro vai possibilitar ao leitor estabelecer uma pequena narrativa organizada sequencialmente, permitindo desse modo que o ele entenda o que está sendo narrado. Nesse sentido, na nossa compreensão, o leitor precisa se apropriar de três categorias fundamentais da linguagem quadrinística para poder fruir em uma leitura adequada dessas histórias. Elegemos, para tal, três categorias com as quais trabalhamos: o enquadramento, os planos e os ângulos de visão e a sequencialidade.

1.1.1. Enquadramento

As imagens nas tirinhas são posicionadas dentro de alguns limites para facilitar a transmissão da ação. A seleção desses limites é chamada de enquadramento e tem o objetivo de capturar um segmento ou o trecho de uma ação.

A escolha do enquadramento possibilita a percepção de uma série de elementos como distância, proporção e volume e vai depender da intenção do desenhista e dos detalhes que ele deseja mostrar. No centro do quadrado, normalmente, são colocados os elementos que são mais pertinentes para o entendimento da história.

Algumas cenas requerem frequentes mudanças de enquadramento, isso ocorre quando o desenhista deseja, por exemplo, indicar o movimento do corpo de um personagem ou objeto. Em determinados momentos, a cena também pode extrapolar os limites dos quadrinhos, fazendo com que parte da trama se desenrole fora do enquadramento.



Fonte: QUINO, 2010, p.111

Uma das estratégias que o quadrinista utilizou, nessa tirinha, por exemplo, para indicar que o caranguejo está se movimentando foi desenhá-lo em posições distintas ao longo dos quadrinhos. E em outro momento, ele optou por enquadrar apenas uma parte dele com o intuito de mostrar que ele continuou se movimentando.

Dentro de um quadrinho de uma tirinha pode estar expresso vários momentos, que, vistos em conjunto dão a ideia de uma ação específica. Assim, para ler, efetivamente, a tirinha, é preciso compreender como esses componentes funcionam e se relacionam. A leitura desse gênero demanda, portanto, uma postura vigilante do leitor para que possa não somente identificar, como também saber interpretar as pistas visuais deixadas pelo autor.

1.1.2. Planos e Ângulos de Visão

Os planos marcam, nas tirinhas, a distância entre a visão de quem observa e o objeto observado. Se estivéssemos falando de cinema, o plano seria a distância entre a câmera e a cena. Sua função é criar a noção de dimensão e profundidade. Segundo McCloud, durante a escolha dos planos o quadrinista “decide de quão perto enquadrar uma ação e mostrar os detalhes pertinentes ou o quanto recuar para que o leitor saiba onde uma ação está acontecendo.” (MCCLOUD, 2008, p.19)

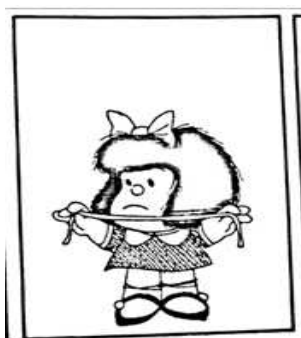
No geral, os planos abertos ajudam a localizar o lugar e a época da narrativa e os mais fechados focam mais em aspectos do corpo e da personalidade de um personagem. Entre os planos de visão possíveis estão:

- 1- Plano Geral ou Panorâmico: é amplo o bastante para englobar o cenário e os personagens por completo. Esse plano, geralmente, ambienta a cena. Pode mostrar uma cidade, uma floresta, um campo de futebol, etc.



Fonte: QUINO, 2010, p.143

- 2- Plano Total ou de Conjunto: o personagem é representado de corpo inteiro, dando a sensação de que ele está mais próximo. Nesse plano, a importância do ambiente é reduzida, pois é o personagem quem ganha mais atenção.



Fonte: QUINO, 2010, p.20

- 3- Plano Americano: Muito popular nos gêneros quadrinísticos. Nele, os personagens são enquadrados do joelho para cima.



Fonte: QUINO, 2010, p.97

- 4- Plano Médio ou Aproximado: o personagem é representado da cintura para cima. A partir desse plano, ficam mais evidentes os recursos de expressão facial utilizados para compor os quadrinhos.



Fonte: QUINO, 2010, p.12

De acordo com Ramos,

O plano – em geral médio, de detalhes ou primeiro plano – é um recurso muito usado para não revelar informações sobre o cenário ao leitor. O desenhista pode utilizar planos que valorizam o personagem ou parte dele, e não o ambiente. (RAMOS, 2009, p.146)

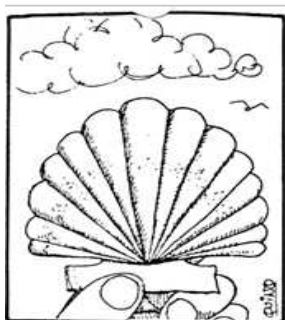
O autor ainda aponta que esse mecanismo é muito usado para surpreender o leitor nas tiras cômicas e serve “para esconder o desfecho inusitado do último quadrinho, que provoca humor” (RAMOS, 2009, p.146)

- 5- Primeiro Plano: a imagem é delimitada dos ombros do personagem para cima e enfocada sua expressão facial.



Fonte: QUINO, 2010, p.12

- 6- Plano de Detalhe ou Por menor: destaca algum detalhe importante do rosto ou de algum objeto na cena narrativa. Esse mesmo plano é denominado Close-up por McCloud.



Fonte: QUINO, 2010, p.14

Aos Planos das tirinhas combinam-se os Ângulos de visão. Segundo McCloud, algumas cenas requerem frequentemente mudanças de ângulos de observação e “não há necessidade de manter todos os quadrinhos no nível dos olhos.” (MCCLLOUD, 2008, p.21).

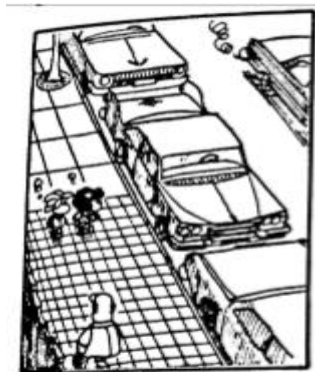
A ação nas tirinhas pode ser percebida pelos seguintes ângulos de visão:

- 1- Ângulo de Visão Médio: a cena ocorre na altura dos olhos do leitor.



Fonte: QUINO, 2010, p.140

- 2- Ângulo de Visão Superior, também chamado Plongé ou Picado: a cena é observada de cima para baixo.



Fonte: QUINO, 2010, p.140

- 3- Ângulo de Visão Inferior, Contra-plongé ou Contrapicado: a cena é observada de baixo para cima. McCloud também se refere a esse ângulo de observação como olho de minhoca, pontuando que é uma técnica que serve para “dar peso e grandiosidade a objetos e personagens” (MCCLOUD, 2008 ,p.21)



Fonte: QUINO, 2010, p.141

1.1.3. Sequencialidade

As tirinhas narram histórias através de uma linguagem própria e, para isso, fazem uso de dois códigos: o visual e o verbal, que estão em constante *interação*. Nesse gênero, a narrativa “assume a forma de imagens ou palavras em sequência e exige um constante fluxo de escolhas em relação a imagens, ritmo, diálogo, composição, gesticulação entre outros.” (MCCLOUD, 2008, p. 9)

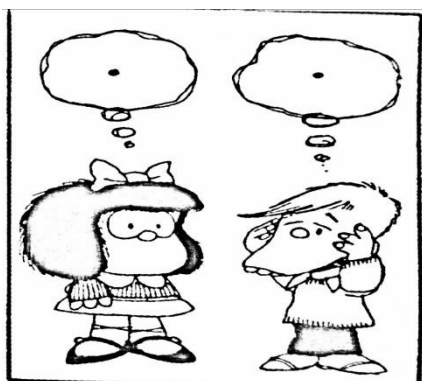
Assim como muitos outros gêneros quadrinísticos, as tirinhas são consideradas uma *arte sequencial*, ou seja, um tipo de linguagem que combina imagem e texto. Esses dois elementos se complementam; no entanto, em

certas ocasiões, um se sobressai mais que o outro. Mas é a imagem gráfica que constitui o seu componente básico.

As tirinhas se assemelham muito a outras linguagens como a fotografia, a pintura, o teatro, a literatura e o cinema. Mas é essa última que, segundo Vergueiro, é “o meio que mais emprestou recursos de sua linguagem aos quadrinhos” (VERGUEIRO, 2004, p.32). Cinema e tirinhas são linguagens que se inter cruzam, pois reúnem os mesmos elementos da sequência narrativa, tais como personagens, ação, espaço e tempo.

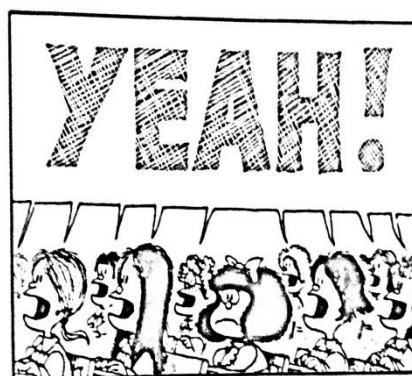
Embora tenham pontos em comum com o cinema, as tirinhas fazem uso de mecanismos próprios para transferir os componentes da narrativa literária para a sua própria linguagem. Por exemplo, em um conto, crônica ou romance ou qualquer outra espécie de narrativa literária, a fala dos personagens é representada através do discurso direto ou indireto, já nas tirinhas, para representar a fala ou o pensamento dos personagens, utilizam-se os balões. Segundo Ramos, há dezenas de possibilidades de categorizar os balões e é esse “recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem.” (RAMOS, 2009, p.34)

Responsável por representar a fala e o pensamento dos personagens, pode adquirir variados formatos e contornos de acordo com a conotação e a expressividade de seu conteúdo.



QUINO, 2010, p. 14

O balão de pensamento possui formato de nuvem e seu apêndice é formado por bolhas.



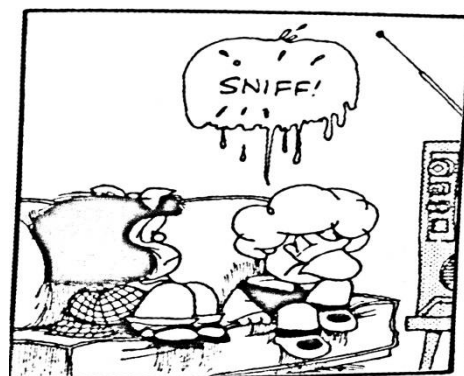
QUINO, 2010, p.233

O balão com vários apêndices reúne a fala de vários personagens.



QUINO, 2010, p.59

O apêndice em forma de fâsca indica falas vindas de aparelhos eletrônico



QUINO, 2010, p.361

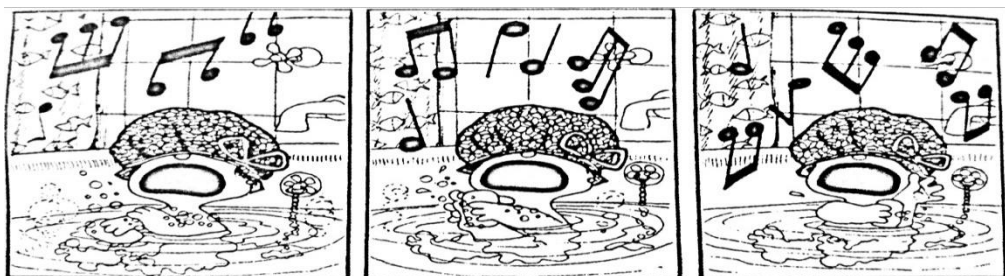
O balão em forma de gelo derretendo, indica principalmente choro.

Nas tirinhas, a cena narrativa é formada pela reunião do cenário, personagens, fragmentos de espaço e tempo. Esses elementos se reúnem dentro dos quadrinhos que são compostos por variados formatos. Para Ramos, na maioria dos casos, “os quadrinhos contém um fragmento de ação e a comparação entre os quadros permite a condução da narrativa” (RAMOS, 2009, p.90). Ramos também aponta que

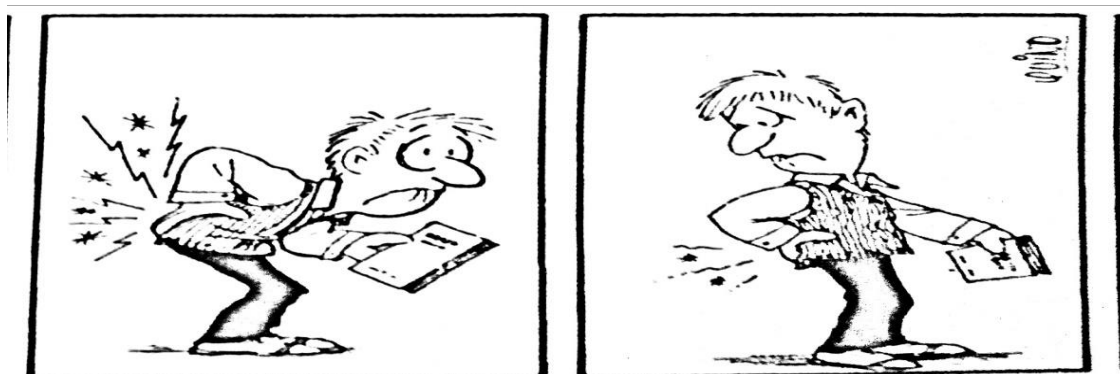
a ação da narrativa, não só a dos quadrinhos, é conduzida por intermédio dos personagens. Eles funcionam como bússolas na trama: são as referencias para orientar o leitor sobre o rumo da história. Nos quadrinhos, parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados. (RAMOS, 2009, p.107)

O formato dos olhos, pálpebras, pupilas, sobrancelhas e boca são indispensáveis para a compreensão do estado emocional dos personagens e apreensão dos sentidos da história. A imagem dos personagens traz também uma sucessão de informações. Suas características físicas e o tipo de roupa que usam dizem muito sobre eles. A construção de um personagem sempre passa por algum tipo de estereótipo: o herói tem porte atlético e o vilão aspecto ruim. Podem ser desenhados de maneira realista, estilizada ou caricata, vai depender do gênero da história. Para Vergueiro (2004), há uma tendência de as histórias cômicas apresentarem personagens caricatos e as de aventura personagens mais realistas.

Há também outros elementos que não estão relacionados diretamente ao rosto, mas que também transmitem o estado emocional das personagens, tais como sinais gráficos que estão atrelados ao contexto da história e sugerem diferentes sentidos: raiva, preocupação, desespero e outros.



QUINO, 2010, p.34- As notas musicais indicam que a personagem está cantando.



QUINO, 2010, p.165- Os sinais gráficos sugerem dor .



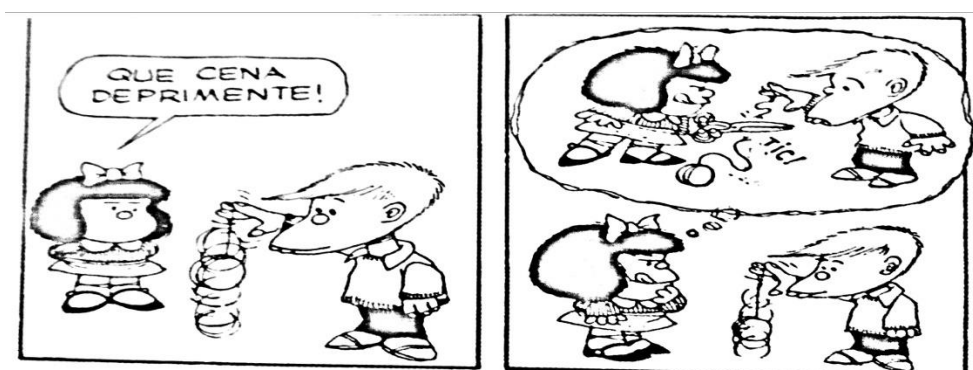
QUINO, 2010.p.144- Os corações sugerem amor ou paixão.

O movimento do corpo de um objeto ou personagem é também elemento importante na construção da ação nas tirinhas. Um corpo, ou parte dele podem ser reproduzidos diversas vezes sugerindo várias etapas de um movimento, como podemos ver no exemplo abaixo.



QUINO, 2010, p.389- As mãos da personagem são reproduzidas mais de uma vez nos 2º e 4º quadrinhos, o que dá a impressão de movimento

As linhas cinéticas também são responsáveis por indicar a ação nas HQs. Elas expressam a fantasia de um gesto ou a trajetória de um objeto ou personagem e são muito utilizadas nos mangás, nome dado as histórias em quadrinho de origem japonesa.



Fonte: QUINO, 2010, p. 14- linha circular que indica o movimento do ioiô

Segundo Ramos, “a noção de movimento está atrelada à de tempo”, pois as imagens além de darem ideia de movimento, indicam uma *sequência de momentos*. O autor ressalta que

uma pessoa caindo, por exemplo. Por mais que seja desenhada de forma estática, infere-se que esteja no ar, em queda, e que, em algum momento, atingirá o chão. Fica implícita uma noção de duração temporal. Vemos a figura caindo e inferimos o que aconteceu anteriormente e o evento seguinte, o fim da queda. Há na mesma imagem, um antes e um depois. (RAMOS, 2009, p.127)

O tempo nas tirinhas é indicado pelo arranjo dos balões e dos quadrinhos e também através da quantidade de vinhetas e do formato delas. Quadrinhos e balões oferecem pistas visuais que marcam o ritmo e a

passagem do tempo. Segundo Ramos “quanto maior a quantidade de quadrinhos descrevendo uma ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo” (RAMOS, 2009, p.128). A sucessão do tempo acontece de diversos modos, podendo, inclusive, ocorrer por meio de um corte entre uma e outra cena. Cagnin (1975) apresenta seis maneiras de como ela pode acontecer:

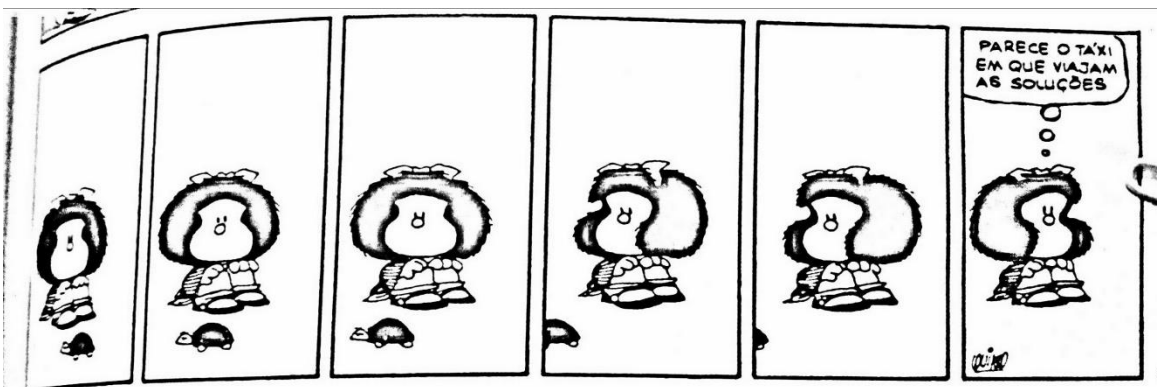
- 1- Sequência de um antes e um depois: há a omissão de algum elemento na sequência dos quadrinhos. A passagem do tempo é notada através da comparação entre dois momentos ou pode ser resumida em uma ou duas vinhetas.
- 2- Época histórica: utiliza um signo visual icônico: roupas, acessórios, cenários para evidenciar o momento histórico ou a época vividos pelos personagens.
- 3- Astronômico: faz o uso de figuras de corpos celestes para representar os períodos do dia. O sol, para representar o dia e a lua, para a noite.
- 4- Meteorológico: o clima é retratado pelo cenário ou através da roupa dos personagens.
- 5- Tempo da narração: todos os quadrinhos possuem esse componente. Representa a ação em si e é concretizado no momento em que se lê a história.
- 6- Tempo de leitura: é representado por três momentos: o futuro (parte que ainda vai ser lida), presente (instante de leitura) e o passado (depois da leitura).

Para Ramos, as seis maneiras de se representar o tempo não estão presentes em todas as tirinhas, nem precisam acontecer ao mesmo tempo. Para ele, as indicações de tempo mais importantes para a construção de sentido nas histórias são a sequência de um antes e um depois e de tempo de leitura.

Tempo e espaço estão amplamente interligados na sequência narrativa. O espaço, em geral, é demarcado pela linha de contorno dos quadrinhos. As tirinhas reproduzem enquadramentos que permitem observar as cenas de vários planos e ângulos e se valem dos mesmos recursos do cinema e de outras narrativas visuais para orientar os olhos dos leitores.

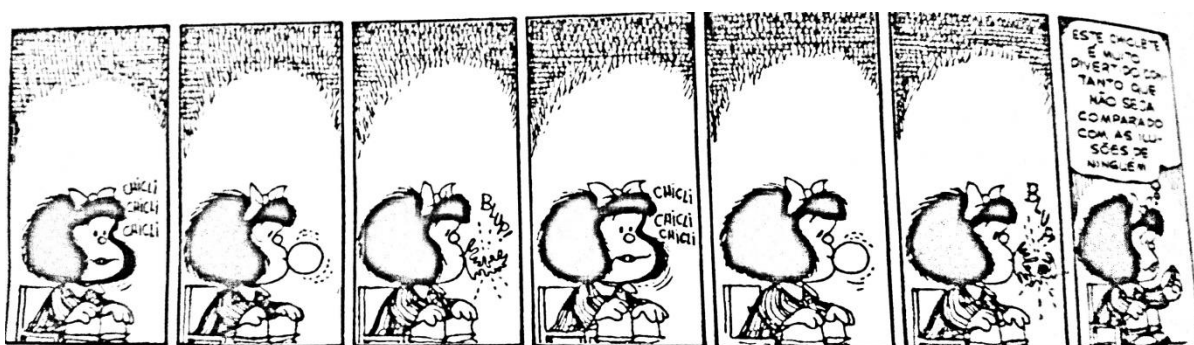
Outro elemento estruturante dessa linguagem é a transição, recurso importante para garantir a clareza e que, segundo o autor, funciona como “os sucessivos pontos de um quebra cabeça” (MCCLLOUD, 2008, p.14). São as transições que permitem “saltar adiante para um evento chave, concentrar-se em momentos menores ou chamar atenção para diálogos e rostos” (MCCLLOUD, 2008, p.15). As transições entre os quadrinhos podem ser classificadas em seis tipos:

- 1- de momento a momento: um momento rápido é mostrado em toda sua intensidade, para torná-lo mais profundo, adiando a ação e aumentando o suspense.



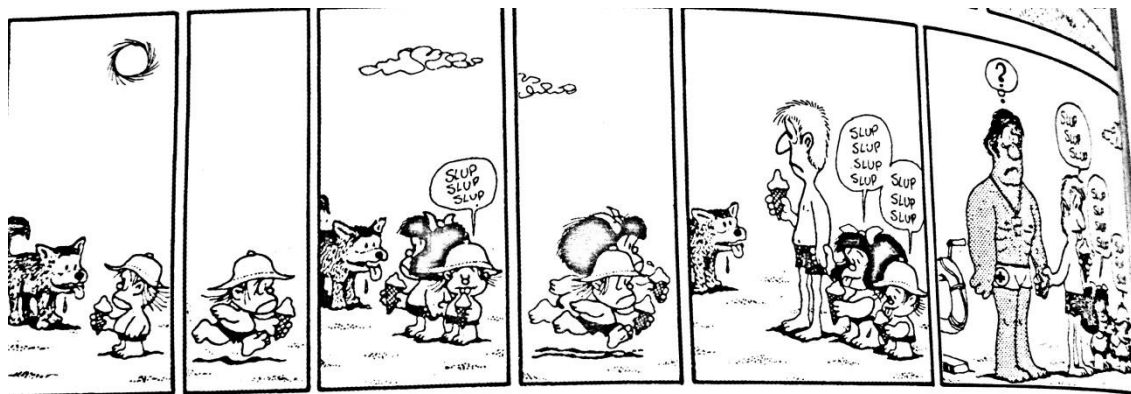
Fonte: QUINO, 2010 p.405

- 2- de ação a ação: o mesmo sujeito ou objeto é mostrado em uma sequência de ações.



Fonte: QUINO, 2010, p.186

- 3- de sujeito a sujeito: do mesmo modo que a variedade anterior, a transição de sujeito a sujeito leva a história em frente, revezando os ângulos de visão para conduzir a atenção do leitor.



Fonte: QUINO, 2010, p.314

- 4- de cena a cena: a condução da história permite que ocorram uma diversidade de intervalo de tempo e uma multiplicidade de locais.



Fonte: QUINO, 2010, p.394

- 5- de aspecto: paralisam o tempo da narrativa e criam uma intensa sensação de local e de estado de espírito.



Fonte: QUINO, 2010, p.224

Percebe-se, assim, que as tirinhas implicam, como toda linguagem, um constante fluxo de escolhas em função dos efeitos estéticos pretendidos no processo de construção de sentido de seu objeto. Sob esse aspecto, a

linguagem dos quadrinhos pressupõe um vasto repertório no sentido de estratégias de leitura a serem apreendidas.

Se falamos em estratégias de leitura, significa que concebemos o processo de leitura como interação entre texto e leitor. E se estamos no universo das HQs, significa que o elemento estético é fator constituinte do processo. Assim, os conceitos de repertório e de vazio de Wolfgang Iser parecem-nos de grande pertinência para essa pesquisa.

1.2. REPERTÓRIO E VAZIOS TEXTUAIS

Segundo Wolfgang Iser (1996), toda leitura é efetivada através de um processo de interação entre texto e leitor. Nesse sentido, não é o texto que simplesmente comunica nem o leitor que simplesmente decodifica e entende, mas sim uma dinâmica interativa entre ambas as partes de modo que o objeto final é fruto de uma construção significativa. Sob esse aspecto, é possível comparar esse processo com a interação que ocorre entre os parceiros de uma relação social, pois, ao longo de todo o processo interativo, vão surgindo o que teóricos da linguagem como Ingarden denominam lacunas ou indeterminações. São essas lacunas ou indeterminações que provocam o outro a “agir” no processo, através de perguntas e/ou comentários que têm, por objetivo central, verificar se está “entendendo” ou “se fazendo entender”, ou seja, são esses mecanismos que permitem controlar as contingências em uma interação diática.

Todavia, no processo interativo que se estabelece entre texto e leitor, as indagações são de outra natureza. Elas também ocorrem, no entanto, não são realizadas de maneira espontânea ou voluntária. No processo interativo da leitura, a dinâmica se estabelece entre o leitor e os marcadores do próprio texto, de modo que os “questionamentos” do leitor ocorrem sob a forma de projeções do que ele pensa que está entendendo ou do que pode vir a entender. Essas projeções engendram um processo de verificação contínuo no desenrolar da leitura do texto. É esse processo que permite ao leitor vivenciar experiências ao longo da leitura.

Esses espaços de projeção, ou seja, as lacunas ou indeterminações, mencionadas acima, são denominadas por Iser de vazios. Para o autor, todo

texto apresenta tais espaços projetivos, todavia, nos textos literários, eles se potencializam de modo que a ação principal não é entender o texto para, em função disso, agir no mundo com esse ou aquele fim, ou seja, não há uma finalidade acional com a leitura do texto literário. Nesse sentido, os espaços vazios do texto literário funcionam como agenciadores do próprio texto, de modo que o leitor percorra e avance o texto vivenciando-o enquanto uma experiência estética e, sob esse ângulo, também formadora.

Essa dinâmica se confirma, por exemplo, quando o leitor formula hipóteses (que podem ou não ser confirmadas ao longo do processo de leitura do texto) guiadas pelos marcadores do próprio texto, e, mais a frente, no processo de leitura, as veem frustradas sem que isso tenha invalidado o sentido construído até ali. Nesse sentido, “os lugares vazios forçam o leitor a se desfazer de parte de suas expectativas habituais, pois o leitor precisa reformular o texto formulado para poder incorporá-lo” (ISER, 1996, p.129).

Desse modo, o vazio é uma condição elementar da comunicação ou da interação que se estabelece entre o texto e o leitor, pois, ao fazer projeções durante a leitura, o leitor intensifica sua participação no processo interativo. Se o leitor encontra barreiras e não consegue realizar projeções nos vazios que surgem no processo de sua leitura, o elo entre o texto e aquele que o lê não se sustenta e, conseqüentemente, a interação é interrompida.

Comunicar-se com o texto literário, significa, portanto, fazer projeções. Se elas não são realizadas, não há interação entre texto e leitor e, conseqüentemente, não acontece aquilo que Iser (1996) denomina de efeito estético, isto é, a *reação* que é produzida quando o leitor é capaz de vivenciar algum tipo de experiência com o texto literário.

Diante disso, fica claro constatar a necessidade da aquisição de estratégias de leitura. Segundo Iser (1996), os textos ficcionais abrem uma multiplicidade de possibilidades, mas é através da combinação de esquemas do texto é que se pode “construir um contexto que dá coerência ao texto e sentido à coerência.”. (ISER, 1996, p.128)

Pensando nesses processos e no que diz respeito ao leitor em formação, no nosso caso, ao jovem leitor em formação, na escola, notamos que, no geral, quando o aluno se depara com um texto, cujo repertório é muito distante do dele, ou das estratégias que concebe para lidar com aquela leitura

literária, ele até inicia um processo interativo, todavia, mais adiante, ele o interrompe, pois o aluno tende a abandonar o texto, passando a construir como sentido, expressões comumente ouvidas: “eu não sei ler isso”, “isso é muito chato”, “isso não faz sentido”, “isso é muito louco”, “não estou entendendo nada” etc.. Tudo isso evidencia que a significação dada ao texto, muitas vezes, fica aquém do literário e o resultado de tal comportamento é que a atividade interativa não se engendra, pois o aluno carece de estratégias que o permita interagir verdadeiramente com o texto.

Iser apresenta ainda considerações sobre repertório. O autor aponta que é um conceito que se relaciona tanto ao leitor quanto à obra. Segundo Iser, durante o ato da leitura, o leitor traz consigo uma bagagem de normas sociais, históricas e culturais que vão se confrontar com o conjunto de normas do texto. Esse confronto se dá por meio de estratégias de seleção e que são responsáveis pela organização do repertório. Ao longo do processo de leitura, o próprio texto indica ao leitor como conduzir a leitura, através de pistas textuais, ou convenções de que o texto se vale.

O repertório do texto “materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis”. (ISER, 1996, p. 73). O texto, portanto, carrega consigo uma estrutura que permite vários significados, mas embora cada leitor reaja de forma distinta frente ao mesmo texto, a interpretação dele estaria fadada a pistas oferecidas pelo próprio texto e que devem ser percebidas pelo leitor a partir do que foi dado.

No entanto, existe um risco de não reconhecimento das normas que regem o texto literário, quando, por exemplo, o texto despragmatiza as convenções literárias, o que para Iser promove uma comunicação efetiva entre texto e leitor, pois ele é forçado a tomar uma posição frente ao texto, isto é, inserir no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocado, produzindo e modificando os significados que dá ao texto durante o ato da leitura.

A ampliação de repertório dos alunos deve ocorrer de modo que ele consiga ir se apropriando, cada vez mais, das particularidades que dizem respeito ao universo da leitura literária, pois somente com essa prática, com essa apropriação é que o letramento literário pode ser efetivamente realizado.

1.3. LETRAMENTO LITERÁRIO

O conceito de letramento é bastante abrangente, mas, de um modo geral, apresenta, de acordo com Paulino e Cosson (2009), dois eixos de definição. O primeiro estabelece letramento como algo funcional e o relaciona ao domínio básico da leitura e da escrita. O segundo se refere a um modelo ideológico e o identifica como um conjunto de práticas sociais.

Segundo Soares (2012), no modelo ideológico de letramento, a leitura e a escrita são “responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder, presentes no contexto social.” (Soares, 2012, p.3) por isso, ele prioriza a construção de sentido e não a reprodução de conhecimentos.

Nessa mesma perspectiva de construção de novos significados, o *letramento literário* se insere. Esse termo foi nomeado pela primeira vez por Graça Paulino e sistematizado posteriormente por Cosson. Ambos se referem a ele como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido.” (Paulino e Cosson, 2009, p. 67), além de o considerarem como um saber necessário a ser adquirido pelos sujeitos para que se tornem críticos e questionadores.

Paulino e Cosson enfatizam que o letramento literário pode ocorrer em qualquer espaço, durante toda a vida do indivíduo, mas é no ambiente escolar, em especial, que os sujeitos precisam, verdadeiramente, adquirir habilidades para lidar com os textos de forma autônoma, serem capazes de se posicionar diante deles e de compará-los a outros textos. Para os autores, ele se efetiva quando o sujeito entra em contato direto com o texto literário, seja lendo ou produzindo literatura e possibilita ao indivíduo se colocar no lugar do outro. Segundo os teóricos, essa linguagem “oferece múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos.” (Paulino e Cosson, 2009, p. 69).

Na escola, em certos momentos, o letramento literário tem dificuldades de se efetivar por vários motivos, entre eles porque é comum o professor dar mais ênfase aos textos referenciais do que aos que possuem função estética. Além disso, há também uma recusa em lidar com a escrita de textos estéticos.

Para que o letramento literário se processe no ambiente escolar, é fundamental adotar algumas práticas. Paulino e Cosson elencam quatro para que o letramento literário efetivamente ocorra em qualquer espaço que seja. Para nós, professor de literatura, é fundamental conhecê-las.

A primeira é a estabelecer uma comunidade de leitores o que, segundo os autores, “assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito.” (Paulino e Cosson, 2009, p. 74) A comunidade de leitores possibilita não só que os alunos leiam e discutam certas obras entre si, como também permite que eles tenham um mesmo referencial sobre essas obras. Ler junto e discutir propicia que eles se conscientizem sobre o conhecimento que já têm e ampliem seu repertório de leitura.

Essa prática dialoga profundamente com a prática de compartilhamento de leitura de Teresa Colomer. Segundo Colomer,

compartilhar obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, possibilitando que cada um se sinta partes de uma comunidade de leitores com referências cumplicidades mútuas. (Colomer, 2007, p. 143.)

A segunda prática é proporcionar o contato dos estudantes com vários sistemas literários para que compreendam que a literatura se manifesta não somente em textos escritos, sejam eles verbais ou não, como também em outros espaços da sociedade. Para Paulino e Cosson

é importante que sejam explorados, com os textos literários, textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura. (Paulino e Cosson, 2009, p. 75)

É nesse sentido, que o conceito de polissistema faz profundo sentido, pois, a literatura é constituída por diversos sistemas literários que se relacionam, de modo a formar o que Zoah denomina de polissistema literário –

um sistema múltiplo, constituído pela inter e intra relação de vários sistemas literários. Nesse sentido, é papel da escola levar para o espaço da sala de aula textos múltiplos e escolarizá-los de um modo inteligente.

A terceira é desenvolver ações que favoreçam a ampliação de repertório literário do aluno e que oportunizem sua saída de um nível mais simples de leitura para um mais complexo. Para tal,

são importantes as seleções dos textos que compõem a tradição de uma comunidade, as informações sobre as condições de produção e circulação dos textos em termos históricos e o conhecimento da estrutura desses textos e seu funcionamento interno, desde que esses elementos estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária. (Paulino e Cosson, 2009. p. 76)

Cabe ao professor, portanto, conceber estratégias de leitura e também de escrita para que o aluno desenvolva seu repertório literário. Nesse sentido, é necessário, entre outras coisas, que ele entre em contato com estratégias de leitura mais difíceis.

A perspectiva de mediação do professor também é fundamental, pois, somente mediando a leitura dos textos de um modo eficiente, com estratégias e objetivos bem definidos é que ele será capaz de fazer o aluno avançar e ter, desse modo, o seu repertório ampliado. Lembrando que quando nos referimos a repertório não estamos falando somente de obras, autores ou gêneros conhecidos, mas sim no sentido maior, tal qual apresentado na subseção 2 (Iser) dessa dissertação.

A concepção de estratégias de leitura de textos literários aciona outro conceito fundamental, dentro de letramento literário que é o conceito de mediação. Mediar é elaborar um conjunto de ações para que os sujeitos consigam vivenciar experiências significativas com o texto literário. Para a instrução plena desses sujeitos é necessário realizar trabalhos relevantes de mediação. Isso pode ocorrer de várias maneiras e em diversos espaços, mas é essencialmente no ambiente escolar que ela deve acontecer, visto que uma das principais funções da escola é a formação de leitores. Nesse sentido, a atuação do professor é extremamente importante. No papel de mediador, ele

deve elaborar um conjunto de ações eficazes para que seus alunos consigam, de fato, interagir com o texto.

Várias são as estratégias com as quais o professor pode lidar para mediar a leitura dos textos literários. Essas estratégias vão permitir que os alunos adquiram habilidades para lidar com os diversos gêneros disponíveis e colaborarão para o desenvolvimento de sua competência leitora. É fundamental, portanto, que o professor se aproprie desse espaço de mediação e pense na melhor estratégia que permitirá que os alunos interajam verdadeiramente com o texto, tornando-os cada vez mais capazes de vivenciar algum tipo de experiência estética através da leitura literária.

Para Frizon e Grazioli,

nesse universo de possibilidade de mediações de leitura, nem sempre se requer grandes estratégias para a realização das atividades. É preciso, muito além disso, transmitir amor pelos livros e possibilitar o encontro entre eles e futuros novos leitores, ou leitores em formação. Desse modo, indicar obras, narra histórias, apresentar poemas, possibilitar, instigar o educando, oferecer livros e possibilidades. São tarefas necessárias aqueles que desejam se empenhar na formação literária de seus alunos. (FRIZON e GRAZIOLI, 2018, p.7)

Segundo os autores, para que a formação de novos leitores ocorra de fato, é necessário também que o professor, principal agente de leitura, tenha um comportamento leitor, pois somente dessa maneira será realizado um trabalho significativo com o texto. Além disso, é essencial que ele deixe de ocupar o centro do processo de ensino e se coloque como mediador, dando voz aos alunos e permitindo que eles exerçam o papel de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Na quarta prática Paulino e Cosson elencam que a escola deve permitir que os alunos produzam textos, seja sob a perspectiva da crítica ou da criação literária.

Não se trata [...] de formar escritores, mas sim de oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita. (Cosson e Paulino, 2009. p. 76)

Segundo os autores, essas escritas devem ser significativas, o que não quer dizer que tudo que o aluno for escrever tem que ter um sentido que ultrapasse a sala de aula. Muitas vezes essas escritas são processuais, servem para que eles aprendam um conteúdo específico, logo servem de treino. Mas, uma vez apropriados disso, é necessário que produzam efetivamente algo que comunique com a sociedade, lembrando que a sociedade, nesse sentido é a comunidade a qual eles pertencem , incluindo sua própria comunidade de leitores.

Logo, quando ao longo do processo de ensino aprendizagem, o professor concebe/cria atividades, seja individualmente, seja em pequenos grupos, seja em grupos maiores, de modo que o aluno que irá realizá-las tenha oportunidade de compartilhar a produção com a sua própria turma ou com outras turmas, o professor está agenciando situações para que o letramento literário, nesse quesito, de fato, ocorra. É necessário ressaltar que a produção do aluno, para estar dentro da lógica do letramento literário, não significa necessariamente que ele tenha que apresentar sua produção para outros grupos de um modo estruturado e concebido. Às vezes, ele está produzindo algo, dentro da lógica do letramento na escola, mas que não é tão grandioso e, nesse sentido, sua produção é compartilhada, por exemplo, em casa, com sua família ou com um amigo que não estuda na mesma escola que ele.

Visto os três conceitos basilares de sustentação dessa pesquisa, a saber: linguagem quadrinística, repertório literário e vazios textuais e letramento literário, assim como os demais conceitos que operam com esses, dentro da arquitetura da pesquisa, passemos para os procedimentos metodológicos que foram adotados para execução da pesquisa.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter interventivo, ou seja, seu campo de ação não é só observacional, mas tem o objetivo de buscar soluções práticas e imediatas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A coleta dos dados dessa ação interventiva constituiu nosso objeto de análise, nesse sentido, essa pesquisa está intimamente relacionada à metodologia da pesquisa-ação, pois foi concebida e realizada “em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Uma vez diagnosticada a questão, um conjunto de ações foi elaborado no campo em que foi desenvolvida a pesquisa (uma turma específica de 7º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental) na tentativa de resolver o problema.

Todas as ações foram ancoradas/ guiadas/ orientadas por concepções teóricas do campo epistemológico ao qual essa pesquisa se insere que é o ensino de literatura na perspectiva de sentido como construção, em uma relação dialógica entre texto e leitor.

Uma vez concebidas essas ações, passamos a aplicá-las, o que se tornou a intervenção propriamente dita e o que deu o caráter de ação dessa pesquisa. Tanto ao longo da intervenção, quanto ao final, o modo como essas ações foram agenciadas, ou seja, a interação dos participantes dessa pesquisa e suas reações constituíram a coleta de dados que posteriormente foram analisados dentro do espaço teórico conceitual em que ela se inseriu. Nessa relação entre teoria-prática, prática-teoria que se situa metodologia da pesquisa-ação.

Desse modo se faz necessário apresentar o campo em que ação interventiva foi executada, os participantes da pesquisa, o corpus e os procedimentos adotados para análise dos dados obtidos.

2.2. Lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal no interior de Minas Gerais que possui 478 alunos, 31 professores e oferta aos alunos da região os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Foi inaugurada em 28/04/1974. Dispõe de equipamentos como computadores administrativos, computadores para os alunos, TV, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som, dois projetores multimídia (Datashow), câmera fotográfica/filmadora.

Em suas dependências há treze salas de aula, laboratório de informática, quadra de esporte coberta, área verde, parque infantil, sala de diretoria, salas de professores, refeitório, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

No ano de 2014, passou por adequações físicas para que pudesse atender a um número maior de estudantes. A biblioteca do prédio antigo precisou ser desativada e foi transformada em uma sala de aula, destinada a alunos do ensino fundamental I.

Nessa época, a escola também ganhou um novo pavilhão que acolhe os alunos do 6º ao 9º anos. As novas instalações, infelizmente, não possuem um espaço adequado à leitura ou à pesquisa. O laboratório de informática serve como “biblioteca” e lá ficam disponíveis alguns poucos exemplares de obras literárias que estão amontoados em meio a livros didáticos.

No segundo segmento do Ensino Fundamental são ministradas, semanalmente, por professores distintos, 5 aulas de português e 1 de literatura. Em relação à organização pedagógica da escola, há uma “semana de provas”, marcada pela supervisão de modo que os professores estejam presentes no dia aplicação da própria avaliação.

O ano escolar é dividido em 4 bimestres, cada um valendo 25 pontos. As avaliações bimestrais valem metade da pontuação do bimestre. A outra metade

dos pontos, o professor deve distribuir da seguinte maneira: 6 pontos de teste, 6 pontos de trabalho ou atividades. A média final para aprovação é 60 pontos.

2.3. Participantes da pesquisa

2.3.1- Perfil dos alunos

A pesquisa teve como público alvo uma classe de 7º ano do turno da manhã. A turma possuía um total de 28 alunos: 18 meninas e 10 meninos, entre 11 e 15 anos de idade. Quase todos residentes na área urbana do município e pertencentes às classes sociais D e E. A maior parte cursou o Ensino Fundamental I em escola pública, muitos na própria escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Apenas três alunos eram egressos da rede particular de ensino.

A turma sempre foi bastante heterogênea. Muitos se destacavam por sua facilidade de aprendizagem, participação e curiosidade. Gostavam de ler e se interessavam por histórias de aventura e terror. Outros demonstravam grandes dificuldades de aprendizagem. Quatro alunos eram repetentes e apresentavam problemas graves de leitura e escrita. Um desses alunos foi, inclusive, diagnosticado com déficit de aprendizagem, quadro de hiperatividade, desatenção, impulsividade, disfunção executiva e alterações comportamentais. De acordo com o laudo médico, o aluno tinha imaturidade neuronal, motivo pelo qual não conseguia acompanhar as crianças da mesma idade no aprendizado escolar. Ele sempre era assistido por uma professora de apoio que adequava os conteúdos às suas reais necessidades. Já a aluna mais velha da turma chamava a atenção por sua excessiva timidez. Apresentava baixa autoestima, não interagia com os colegas e professores, nunca participava das aulas, nem ao menos respondia a chamada.

2.3.2- Perfil da professora-pesquisadora

Concluí o curso de Letras em 2005, pela Universidade Presidente Antônio Carlos. Em 2012, fiz o curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Lavras. Sempre lecionei em escolas públicas. Atualmente sou professora efetiva das redes estadual e municipal de ensino.

Durante três anos aspirei a uma vaga no Profletras, pois há muito tempo tenho percebido que as teorias que aprendi, especialmente, durante a graduação, não estavam sendo suficientes para entender e resolver alguns fenômenos que com frequência aconteciam em minha sala de aula, como por exemplo, alunos desmotivados e com extrema dificuldade. Incomodava-me também, o fato de que estava formando alunos puramente repetidores e que não eram capazes de refletir sobre a realidade que os cerca, por isso, sentia a cada dia a necessidade de rever minhas ações, como professora e aprimorar minhas práticas educativas, para tal sempre acreditei que o Mestrado Profissional em Letras seria uma excelente oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

2.4. Instrumentos de coleta de dados

Adotamos com instrumentos de coleta de dados 1) o diário de campo, para registro da professora-pesquisadora ao longo do processo interventivo, 2) o diário de leitura, onde os alunos registraram etapas importantes do processo e arquivaram o material que foi entregue ao longo da intervenção e 3) o aparelho celular.

2.4.1. Diário de Campo

O diário de campo, também chamado de diário de bordo, foi uma grande ferramenta para o momento da análise da intervenção. Nele, foram registradas as ações que estruturaram o processo interventivo, a reação dos alunos, seus

comentários sobre essas ações, além das percepções que eu, enquanto professora-pesquisadora fui angariando durante o processo.

Dois cadernos espirais grandes foram utilizados como diário de campo. Isso se deu porque no período da intervenção, as reuniões de orientação eram realizadas semanalmente e, como eu e minha orientadora morávamos em cidades distintas, ficava inviável para ela fazer as observações das atividades daquela semana em um curto período de tempo. Eu também iria precisar dele para registrar como havia se dado o processo interventivo da semana seguinte.

Resolvemos, portanto, fazer uma permuta entre os diários. A cada reunião, eu lhe entregava aquele em que havia registrado as atividades da semana e ela me devolvia o da semana anterior. Em seguida, eu relatava para ela as situações que haviam ocorrido em sala de aula, naquele período, ela me apresentava a análise que havia feito do diário da semana anterior e, juntas ajustávamos as atividades que seriam aplicadas na semana seguinte.

Os diários de campo eram organizados da seguinte maneira: As atividades que eram previamente concebidas para serem aplicadas durante o processo interventivo eram digitadas no computador, impressas em folhas brancas e coladas nos diários. A reação dos alunos, seus comentários e as minhas percepções sobre o processo também depois de digitadas, eram impressas em folhas amarelas, de modo que no momento da análise ficasse mais fácil visualizar os meus comentários e as atividades que haviam sido concebidas para serem aplicadas em sala de aula.

Essa organização nos permitiu ir acompanhando todo o processo, tanto no que diz respeito à estruturação das atividades aplicadas durante o projeto, quanto na escolha das categorizações analíticas, ou seja, nas questões pertinentes que se transformariam em categorias a serem analisadas no momento seguinte da pesquisa-ação, quando seria realizada a análise global do processo interventivo.

Nesse engendramento da leitura dos diários é que nós conseguimos perceber as questões que valeriam a pena tornarem-se categorias de análise desse processo interventivo (Vide capítulo 3), a saber: 1) a aquisição e ampliação de repertório no que diz respeito ao enquadramento, planos, ângulos de visão e sequencialidade; 2) a constituição da comunidade de leitores; 3) o processo avaliativo e 4) as produções finais dos alunos.

2.4.2. Diário de Leitura

O diário de leitura é um instrumento que, segundo Rachel Machado permite ao aluno apresentar suas impressões e julgamentos sobre um texto lido. Durante o processo interventivo, nós ampliamos essa concepção e passamos a utilizá-lo também como uma ferramenta na qual os alunos registraram todas as atividades que foram trabalhadas durante o processo interventivo, assim como todos os quadrinhos e tirinhas com que eles lidaram no projeto.

Uma vez que este diário foi utilizado como instrumento de coleta de dados, frequentemente eram recolhidos por mim que os lia, analisava e avaliava o processo de desenvolvimento dos alunos.

2.4.3. O Aparelho Celular

O aparelho celular também foi fundamental como instrumento de coleta de dados nessa pesquisa. Sem ele, teríamos que pensar em outras estratégias para coletar os dados que seriam analisados depois da aplicação do projeto.

Utilizando essa ferramenta pudemos registrar os momentos de realização de atividades e fotografar também as anotações e todo material que estava no diário de leitura dos alunos.

2.5. Corpus da Pesquisa

O corpus dessa pesquisa tem duas perspectivas. No que tange a intervenção, utilizamos algumas tirinhas do livro *Toda Mafalda* de Quino que foram selecionadas em função das categorias da linguagem do gênero com as quais queríamos trabalhar, a saber: enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade.

Na perspectiva da análise dos dados coletados, utilizamos como corpus as observações realizadas por mim, enquanto professora-pesquisadora, as atividades realizadas pelos alunos, suas falas e os produtos materiais e não materiais produzidos por eles, na etapa final do processo interventivo, tais

como desenhos e as apresentações dos alunos que foram realizadas para os próprios colegas e para os colegas de outra turma.

Uma vez apresentados todos os procedimentos metodológicos utilizados para a execução da pesquisa, passemos agora para duas seções finais dessa dissertação que são a descrição de toda a intervenção, que se encontra no Caderno Pedagógico que acompanha essa Dissertação, e a análise do que ocorreu ao longo dessa intervenção que é objeto do nosso próximo capítulo.

3. ANÁLISE DO PROCESSO INTEVENTIVO

Vários são os aspectos que poderíamos pontuar ao longo do processo interventivo com os alunos. Recortamos, para essa dissertação, quatro deles, por tratar-se das questões centrais de nosso foco investigativo, a saber: 1) a aquisição e ampliação de repertório no que diz respeito ao enquadramento, planos, ângulos de visão e sequencialidade; 2) a constituição da comunidade de leitores; 3) o processo avaliativo e 4) as produções finais dos alunos.

Para ilustrar como o primeiro aspecto foi percebido, selecionamos alguns exemplos retirados das falas dos próprios alunos, ditas durante a aplicação do processo interventivo. As falas revelam que houve não só uma aquisição de repertório no que diz respeito à linguagem das HQs, mas também uma ampliação deste repertório durante a intervenção.

Em relação ao segundo aspecto, nos detivemos à maneira como se instituiu a comunidade de leitores na sala de aula onde ocorreu a intervenção e às interações organicamente organizadas as quais ajudaram a constitui-la.

Já no terceiro aspecto, pontuamos, no que diz respeito à avaliação, quais atividades foram naturalmente concebidas ao longo do projeto e quais tiveram de ser adaptadas para atender às exigências da escola, no que diz respeito à avaliação formal.

Por último, tratamos do letramento literário com os conteúdos e as habilidades adquiridos ao longo de todo processo interventivo.

As falas dos alunos foram apresentadas ao longo do capítulo em forma de citação, pois as compreendemos como autorais. Além disso, utilizamos a

estratégia de codificação dos nomes dos alunos para evitar sua identificação, uma vez que são menores. As falas e as perguntas mediadoras da professora pesquisadora estão em negrito.

3.1. Aquisição e ampliação de repertório

3.1.1- Enquadramento

No início da intervenção, notamos que os alunos tinham grandes dificuldades de ler comparativamente os quadrinhos da primeira tirinha (Vide anexo 1, tirinha 1) e deduzir que as constantes mudanças de enquadramento da onda, ao longo dos cinco quadrinhos, indicavam o movimento da água.

Ao serem realizadas as perguntas 16 e 17, ¹ dois alunos responderam: “Tem menos água, porque ela está na areia.” (L4) e “Mais espaço, porque agora está aparecendo mais areia.” (M1). Os alunos apresentaram as mesmas limitações quando foi feito o seguinte questionamento: **21- O que sugere a diferença no desenho de menos água no canto esquerdo e mais espaço com água no canto direito?** Um aluno disse: “Que ela está na margem.” (W), o outro respondeu: “Tipo assim: quando a gente tá na praia, se a gente fica na beiradinha, aí a gente tá em pé e o mar bate no nosso pé, a água é gelada e depois ela recua de novo, para voltar mais onda, aí vai puxando areia, vai puxando tudo.”(M1)

Pelos comentários, percebemos que eles ainda não conseguiam notar que a onda, em cada um dos quadrinhos, está desenhada em posições diferentes, mudando o enquadramento e indicando o deslocamento da água de um lado para o outro.

No decorrer do processo de mediação da leitura da primeira tirinha, os alunos começaram a perceber a movimentação da água. Isso fica evidente a partir das falas: “A onda voltou.” (J1); “A onda foi embora.” (M4); “A água se movimentou.”(L4); “Ela tá olhando o movimento da água.” (W); “No primeiro quadrinho, ela está olhando para a água chegando. Quando ela vira para a direita, ela está olhando para a maré indo embora.” (M1);“

¹ Vide etapa II do Caderno Pedagógico que acompanha essa dissertação.

Apesar de, por enquanto, não estar claro para eles quais são as estratégias quadrinísticas utilizadas para indicar movimento, muitos alunos já reconhecem as linhas cinéticas, as quais chamam informalmente de “*risquinhos*”, como um recurso gráfico utilizados nas HQs para indicar movimento. Os alunos se referem a elas em vários momentos: “Os *risquinhos* no pé dela indicam que a maré tá recuando.” (M1); “Os *risquinhos* que indicam que ela fez o movimento.” (J1); “Ela tá parada, porque não tá aparecendo os *risquinhos* igual tá na outra tirinha.” (I3); “Porque lá eu precisei só de um quadrinho para ver o movimento da cabeça, por causa dos *risquinhos* e aí eu gastei mais quadrinhos para ver o movimento da cabeça.” (W); “Eu não acho não, professora. Eu acho que não precisa dos *risquinhos*, dá para ver que ela virou a cabeça, é só analisar bem.” (L5)

Na leitura da segunda tirinha, os alunos começaram a perceber que o caranguejo está enquadrado de maneiras distintas ao longo da tirinha, isto é, que ele aparece desenhado em diferentes posições nos quadrinhos. Em determinado momento da intervenção, fiz o seguinte questionamento: **No segundo quadrinho, ela continua com a cabeça na mesma posição ou mudou alguma coisa com relação ao primeiro quadrinho?** Eles comentaram: “Não tá não! Agora o caranguejo tá na frente dela ele foi para esquerda e a cabeça dela foi pra direita.” (L5); “Por aqui, a gente consegue ver que o caranguejo mexeu pra esquerda, mas a cabeça dela estava virada pra direita.” (M1). As falas evidenciam que eles perceberam a mudança da posição do caranguejo no enquadramento do primeiro para o segundo quadrinho.

Durante a apresentação dos outros quadrinhos, os alunos continuavam reafirmando que o caranguejo estava se deslocando. Alguns disseram: “Eu discordo do L7 , porque o caranguejo andou pro lado de cá.” (L5); “Dá pra ver que ele se movimentou também, porque no primeiro quadrinho, ele estava antes dela, aí depois, ele chegou no meio e depois ele passou.” (L7); “O caranguejo tá indo pro lado esquerdo, aí ela tá gritando que o futuro é pra frente e não pra trás”. (L3). Ô professora, do pai dela tá certo, mas já no do caranguejo, ele foi da direita pra esquerda, tá mostrando, ele andando.(M3).

Nessa fase, alguns alunos mais acanhados também comentavam: “É mesmo!” (R1); “Eu concordo.”(M1); “Eu discordo.”(L1) ou “Não é não.”(J2). Essas e outras falas começaram a surgir a partir da 8ª aula, de acordo com o

nosso mapeamento, e mostram que mais de 50% dos alunos estavam entrando e um processo de aquisição de repertório, pois já eram capazes de estabelecer relações com as primeiras imagens as quais foram mostradas. Outro aspecto que evidencia essa aquisição é o início de ganho de autonomia, pois, mais seguros, já começam a conversar um pouco entre si sobre isso, mesmo aqueles mais tímidos. No entanto, esses dados ainda não nos permitem sistematizar essa categoria, isso vai acontecer apenas na 14ª quarta aula com 4 semanas de intervenção.

Após realizar a pergunta 94, ainda sobre essa tirinha, – **Como sabemos que a Mafalda está falando com o caranguejo?** – A aluna M1, em sua fala, menciona o fato de que, no último quadrinho, a cena extrapolou os limites do quadrinho, e fez com que parte da trama se desenrolasse fora do enquadramento. Ela disse: “É que a gente não consegue ver ele ali, mas a gente sabe que ele tá lá, porque é a *divisão* dos quadrinhos. A gente sabe que ele tá atrás, a gente sabe que ele tá ali, depois daquele *limite* e também, porque ela tá direcionando o olhar pra ele.” (M1). Isso evidencia que a aluna já começou a se atentar para os limites de cada quadrinho, ou seja, para o enquadramento, além de já estar atribuindo sentido para isso.

Na apresentação do terceiro quadrinho da tirinha subsequente, fizemos o seguinte questionamento: **98- O que vocês estão vendo aqui?** Um dos alunos comentou: “Eu acho que a estrela se moveu, porque a pontinha dela está um pouco pro lado.” (V). A aluna (M5), em resposta ao comentário do colega disse: “Se a estrela tivesse andado, ela estaria um pouco mais pra cá, em outra posição.” (M5). A aluna L3 não entendeu os comentários feitos pelas colegas M5 e M1, e para ajudar, explicou: “Um dos recursos que a gente mais observou de movimento nos quadrinhos foi o risco. Ela falou que outro recurso, sem ser o risco é a posição da personagem no quadrinho. Isso que ela disse.” (M1).

Ao analisar as falas dos alunos no diário de bordo, constatamos que 22 alunos, ou seja, 70% da turma, a partir da pergunta 98, já comentavam dentro da perspectiva do enquadramento, embora esse termo não tivesse sido utilizado ainda, pois, como foi dito acima, ainda não havia sido feita a sistematização do conteúdo.

Dos 32 alunos da turma, observamos que 22 já tinham adquirido repertório novo sobre a linguagem. Desses, 10% se apresentavam em processo de aquisição e 20% já demonstravam ampliação dentro do repertório recém-adquirido.

Nesse momento, percebemos que já podíamos sistematizar a categoria enquadramento, pois os alunos já a estavam incorporando num processo de leitura estética e comunicativa da linguagem em questão.

Sistematizar implica dar-lhes subsídios para começarem a ampliar o repertório na perspectiva metalinguística. Com as aulas de sistematização, as quais se encontram no módulo 3 da etapa 2 do Caderno Pedagógico, os alunos começaram a adquirir/utilizar termos como enquadramento e, futuramente, passariam a utilizar planos, ângulo e sequência, vocabulário necessário para se transitar dentro da linguagem quadrinística com mais propriedade e autonomia.

A primeira aula de sistematização foi aplicada na aula 14ª aula, com 7,56% da intervenção realizada. É nítida a velocidade com que os alunos incorporaram o novo jargão, pois já durante as aulas de sistematização surgiram comentário como: “A Mafalda está olhando para alguma coisa que não tá no *enquadramento*.” (M3); “Eu acho que é porque está fora do *enquadramento* e vai aparecer no próximo quadrinho da tirinha.” (L3); “Como que é? Não tem *enquadramento* em nada, não tá falando nada, não tá mostrando nada. Ia ser o quadrinho mais ferrado do mundo, não tem nada aí pra provocar um mínimo de curiosidade.”(M1); “Porque tá fora do *enquadramento*.”(J1); “Aí não dá pra perceber muito bem o que ele tá querendo dizer. Parece que o pé com o sapato não tá totalmente *enquadrado* e de onde tá caindo essa linhazinha não está aparecendo no *enquadramento*”(L7).

As colocações dos alunos demonstram a facilidade com que eles começaram a utilizar o termo enquadramento. Ora falam quadrinho, ora falam enquadramento. Em nenhum momento, qualquer um deles questionou o significado desse termo, eles espontaneamente começaram a utilizá-lo. Ou seja, o professor não precisa ter medo de dar a parte teórica em sala de aula, pois ela também faz parte do letramento literário e da ampliação dos alunos dentro do universo dos quadrinhos. Todavia, acreditamos que ela só deva ser

dada **após** os alunos entenderem o “funcionamento” do aspecto estudado na experiência de leitura da linguagem em questão. Desse modo, não somente o aspecto teórico fará mais sentido para o aluno, pois não terá um caráter somente abstrato, como também ele será incorporado pelo aluno com muito mais facilidade, pois sua compreensão terá sido a partir da prática.

É necessário ponderar que, nessa fase do processo interventivo, nosso principal foco sistêmico era o enquadramento. Como a linguagem funciona de modo orgânico e não segmentado, ao serem provocados por um aspecto específico, outros pontos ainda não estudados, mas constituintes da comunicação também são acionados, ainda que indiretamente. Podemos ver isso a partir da aula 5ª aula, quando alguns alunos faziam comentários os quais apontavam percepção dos planos e ângulos de visão. Eles diziam: “Ela não mexeu o corpo, só deu essa impressão, porque *deram um zoom* na imagem. Compara a primeira com a segunda. Aqui não tá parecendo aquela coisa lá atrás.” (L7); “Eu discordo completamente que a Mafalda mexeu. Ela tá literalmente na mesma posição, o braço dela dá pra perceber que tá igual, ela só mexeu a cabeça. E o palpite que o L7 deu do zoom na imagem, além de ter cortado esse negocinho estranho e essa nuvem, dá para ver que o pedaço da divisão da areia e *o céu tá menor e o sol tá um pouquinho maior,*”(M1); “Eu acho que não deu zoom, porque eu acho que parece que o sol tá no mesmo lugar, a nuvem tá no mesmo lugar, só arredou um pouco se tivesse dado zoom, *a nuvem tinha aumentado e não aumentou.*” (M3); “Olha! Pra mim, deu zoom, porque *o sol tá bem maior* e tipo deu pra saber que deu zoom, porque às vezes quando dá o zoom algumas coisas tipo some, igual o negocinho lá trás e uma parte da nuvem.” (M2); “Mas o negocinho lá trás sumiu por causa que *a câmera virou de lado.*”(L5) Porque *a câmera movimentou e deu zoom.*”(J1)

A partir dessas falas, percebemos que a turma estava se apropriando de uma série de outros elementos nos quadrinhos como distância, proporção e volume. Como eles já vivenciavam essas experiências, comecei a introduzir para eles questões relacionadas diretamente aos planos de visão, realizando a seguinte pergunta: **O que é zoom?** Os alunos, então, responderam: “O caranguejo, a cabeça da Mafalda e o sol a gente vê bastante que eles ficaram bem maiores em questão do último e do primeiro quadrinhos e foi isso que deu ideia de zoom, porque parece que a câmera tá aproximando.”(M1). Outra

aluna comentou: “Eu concordo, porque parece que foi dando zoom aos poucos, de um quadradinho pra outro. O quadrinho de lá já tá focando mais coisas e não está tão grande os risquinhos e daí também parece que foi dando zoom de pouco em pouco.”(J1). Na sequência perguntei ainda: **Para o que ele serve?** Os alunos disseram: “Pra mostrar com mais nitidez. Por mais que o zoom do celular seja uma bosta serve pra mostrar melhor o que tá acontecendo.” (M1); “Pra enxergar melhor o que tá na imagem.” (L4).

Usamos esse gancho para transitarmos de etapa. Para tal, achamos oportuno fazer uma atividade a fim de que pudessem vivenciar na *prática* o funcionamento do zoom, bem como serem inseridos no universo dos planos e ângulos de visão. A descrição da atividade encontra-se na etapa três do Caderno Pedagógico.

3.1.2- Planos e ângulos de visão

O processo de aquisição e de ampliação de repertório no que diz respeito aos planos e ângulos de visão ocorreu de forma mais rápida do que o do enquadramento, pois, como a linguagem é orgânica, a aquisição e, sobretudo, o *processo* de aquisição de um aspecto impulsiona os demais. A partir da segunda tirinha, eles já estavam mais atentos aos elementos gráficos e conseguiam fazer uma leitura mais crítica dos quadrinhos. Isso os levou a perceber mais facilmente questões relacionadas aos planos como, por exemplo, o tamanho dos personagens e objetos apresentados nos quadrinhos.

Analisando o diário de bordo, notamos que, antes mesmo de entrarmos na segunda fase do processo interventivo, a qual abordaria os planos e ângulos de visão, como vimos no subtópico anterior, os alunos já recorriam à palavra zoom para explicar que, em certos quadrinhos, havia uma aproximação de alguns elementos na cena e, conseqüentemente, o aumento do tamanho deles.

As falas dos alunos que evidenciavam isso estabeleciam relação com as seguintes imagens:

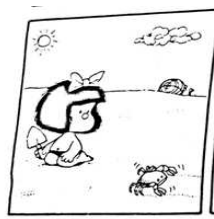


Imagem 21



Imagem 22

Quando L7 fala: “Ela não mexeu o corpo, só deu essa impressão, porque deram um zoom na imagem. Compara a primeira com a segunda. Aqui não tá aparecendo aquela coisa lá atrás.”, notamos que a aluna é capaz de reconhecer uma mudança de plano do primeiro para o segundo quadrinho. No entanto, ela não sabe dar nome a essas alterações, pois ainda está vivenciando um processo de aquisição de repertório sobre os planos de visão.

A aluna L3, por conseguinte, recorre a elementos gráficos e imagéticos do quadrinho para embasar sua falar: “No quadrinho 2 deu um zoom, aí o sol tá maior. A nuvem e a Mafalda tá maior também. Ela mexeu a cabeça e o caranguejo deu ré.” (L3),

Na 2ª aula da etapa 2, ou seja na 21ª aula do projeto, (6ª semana) após formalmente darmos início às atividades sobre planos e ângulos de visão, os alunos começaram a fazer comentários os quais demonstravam que eles já estavam tomando consciência sobre dimensão e profundidade nos quadrinhos, questões ligadas diretamente aos planos. A aluna M1 fez o seguinte comentário:

“Quem tirou a foto está mais distante da Mafalda e da árvore, mas se eles tivessem tomado mais distância ia conseguir pegar a árvore toda, só que a Mafalda ia ficar parecendo um pontinho. Se ela não tivesse tomado tanto essa distância, ia cortar mais um pedaço da árvore, não ia aparecer todas essas nuvens e a Mafalda ia parecer maior, porque ia tá mais perto dela, igual a gente viu aquele negocinho quando tá mais perto, tá maior e tá mais longe fica menor, o zoom no caso².”(M1)

Na 3ª aula dessa etapa, mais alunos começaram a fazer comentários dentro dessa mesma perspectiva, como podemos observar a partir da

² Esse comentário se refere à tirinha 4 do anexo 1 dessa Dissertação.

seguintes falas: “Se fosse outra árvore ia ser muita coincidência, o carinha tirou a primeira mais longe e esse aí como tirou mais de perto o galhinho tá mais embaixo e outra coisa o galhinho não ia descer, não ia andar ali na árvore não.” (L3); “Parece que tirou mais de perto, porque o galhinho aí tá maior.”(M2); “O que tá mais próximo ele desenha maior e o que tá mais longe ele desenha menor.”(W); “Por causa que tipo assim: onde tá maior, onde dá pra ver melhor, ela tá maior, tá mais grossa. Em cima não tá mais fininho? Aí dá a impressão que tá mais alta, mais longe de quem desenhou.”(M3); “E também a foto foi tirada de longe, porque ela tá toda pequenininha.” (I2); “Porque a imagem tá parecendo que tá longe e homem tá muito pequeno.”(J1); “As árvores tá tudo fininha também, se tivesse mais perto ia parecer grossa.”(G2); “Pra mim só mudou a distância mesmo. Uma tá perto e a outra tá de longe.”(M5).

Ao computarmos essas e outras falas no diário de bordo, pudemos comprovar que 60% da turma já estava vivenciando um processo de aquisição de repertório no que diz respeito aos planos logo nas primeiras aulas sobre essa temática.

Já no início da segunda fase do processo interventivo, em função das perguntas mediadoras que focavam justamente nesse aspecto, como, por exemplo, **De que lugar a cena está sendo observada? Como podemos afirmar isso?**, os alunos começaram a adquirir certa consciência sobre o ponto a partir do qual a ação apresentada nos quadrinhos era observada. Mediante as perguntas, eles faziam comentários do tipo: “A pessoa que tá tirando a foto tá *deitada*.” (L3); “A foto tá *de baixo pra cima* para aparecer a árvore toda.” (J1); “Tá fazendo assim óh, tá pegando do final até em cima, não tá pegando *em cima da árvore e nem do lado*.”(L7); “Supondo que isso fosse uma câmera, *mudou a posição também*, porque a Mafalda, agora tá pegando ela de costas, então mudou a posição da câmera e agora a pessoa que tá tirando, ela pode *ter sentado*, ou *agachado* pra fazer isso aqui, porque agora tá dando pra ver mais o céu e as árvores estão mais inclinadas.”(M1); “Provavelmente essa pessoa tirou a *foto deitada*.”(M5); “E também se fosse *tirada de cima pra baixo não ia aparecer o tronco*, ia aparecer só as folhas.”(L4). *Ela deve ter subido em alguma coisa mais alta* para tirar a foto, mas eu *não acho que ela esteja inclinada*, para mim a foto tá reta, eu só acho que ela *subiu numa altura maior* pra tirar.”(M1).

Vale destacar que os alunos falam como se tratasse de fotografias e não de desenhos. Acreditamos que isso ocorre, porque eles não têm prática de realizar a leitura de quadrinhos na perspectiva de sua linguagem. Por isso, todas às vezes que vão falar da imagem, se referem a que mais lidam no dia a dia e a única que o professor, minimamente, trabalha em sala de aula. Daí a necessidade de apresentar-lhes outros gêneros que tenham como eixo estruturante a linguagem imagética e visual. A HQ, por exemplo, possibilita-lhes experienciar e se apropriar dessa linguagem. Ao sistematizar as categorias, como fizemos em todas as etapas desse projeto, introduzimos para eles a metalinguagem dessa linguagem, ou seja, nomeamos os termos próprios de cada categoria estudada, dessa forma, permitimos que eles pudessem, cada vez mais, apoderar-se desse universo, tão comum e tão contingente na sociedade contemporânea.

A partir da 27ª aula, demos início à sistematização dos planos e ângulos de visão³. Observamos, durante essa fase, uma maior apropriação dos alunos em relação à aplicação dos planos e aos efeitos causados pelos ângulos nas imagens. Além disso, eles também demonstraram capacidade de relacioná-los a cenas do cotidiano, como podemos observar, por exemplo, nas seguintes falas: “Na televisão é sempre do joelho pra cima ou da cintura pra cima, ou às vezes pega só o rosto do personagem.” (M1); “É pra mostrar a expressão facial da pessoa, tipo quando quer dá um susto.”(M3); “Tem muito disso em filme de terror.”(M1); “Ela não é tão alta assim. Na verdade é a posição que a câmera pegou ela que dá a impressão que ela é alta.” (L4)

É nítido quando os alunos passam a se apropriar dos termos específicos ao longo do processo de sistematização dos planos e ângulos de visão: “Na primeira teve *dois planos*, a M3 tá *da cintura pra cima* e você tá *de corpo inteiro*.” (W); “Aí só aparece ele. *Não tá misturando os planos*. Mas ele tá aparecendo *da cintura pra cima*.” (M1); “A única coisa que mudou é que não tem *dois planos e o fundo*. “*Aí o ângulo tá na altura dos nossos olhos*.”(J1); “Pra mim é *contra-picado* porque *não está retinha não, tá pegando de baixo pra cima*.”(M3).

³ Vide Módulo II da etapa 3 do Caderno Pedagógico que acompanha essa dissertação.

Antes, os alunos falavam apenas “lá”; “aqui”; “nesse cantinho”. Agora, começam a usar os termos próprios da linguagem quadrinística para se referirem aos planos e ângulos de visão: “teve dois planos”; “tá da cintura pra cima”; “pra mim é contra-picado”, etc., ou seja, de fato, eles estão se apropriando da metalinguagem dessa linguagem. Nesse momento, foi possível evidenciar que os alunos tinham de fato adquirindo repertório, pois a incorporação dos termos técnicos foi extremamente natural. Mais a frente no projeto, quando começamos a tratar sobre a sequencialidade, pudemos comprovar que o que está num processo de aquisição neste momento, já estava adquirido, sendo possível de ampliação, pois, ao falarem da sequencialidade, já utilizavam, de modo completamente espontâneo, os termos que agora estavam sendo assimilados.

Através dessas observações diacrônicas, o professor consegue perceber quando o aluno está adquirindo repertório e mais a frente o momento que esse repertório está internalizado e passa a ser ampliado dentro do recorte proposto.

Na 35ª aula, (11ª semana do projeto) quando estávamos aplicando uma atividade avaliativa, intitulada “Ordenando os quadrinhos”, a qual se refere à etapa IV desse projeto, vimos que os alunos, ao falarem sobre o trabalho dos colegas, naturalmente usavam esses termos: “*Tá de cima então é o picado*, supondo que não quer mostrar o rosto das pessoas que estão lá, então tem a possibilidade de ele estar no meio, só não está mostrando o rosto dele.” (M3). Ou seja, eles se apropriaram completamente dos termos e estão ampliando seu repertório através deles, pois já começaram a analisar outra categoria da linguagem quadrinística: a sequencialidade. Dessa maneira, podemos dizer que adquirir repertório é fundamental para permitir ampliação de outros repertórios. A aquisição de conhecimentos de metalinguagem, nessa fase, foi extremamente importante para que os alunos pudessem ampliar seus domínios sobre sequencialidade na fase subsequente desse processo interventivo.

3.1.3-Sequencialidade

A sequencialidade foi trabalhada ao longo de todo o processo interventivo. Desde o início, fizemos perguntas as quais provocavam os alunos

para olharem os quadrinhos comparativamente e pensarem na relação de um com o outro.

Na 4ª aula do projeto, por exemplo, quando tratávamos de enquadramento, começamos a apresentar para os alunos noções de sequencialidade, sem nomearmos os termos. Quando realizamos a pergunta 32, por exemplo, – **Apesar de a personagem estar, nesse quadrinho, com a cabeça na mesma posição que no primeiro, podemos afirmar que esse movimento não é o mesmo. O que nos permite afirmar isso?** –, desejávamos que os alunos lessem comparativamente o primeiro e o segundo quadrinhos da tirinha e que conseguissem perceber que a cabeça da personagem Mafalda estava voltada ora para a direita, ora para a esquerda, sugerindo que ela virou o rosto para acompanhar o movimento da água.

No entanto, os alunos tiveram dificuldades para responder a pergunta. Fizeram vários comentários como: “É porque tá aparecendo menos areia.” (L4); “No primeiro quadrinho a onda chegou, aí ela tá começando a ir embora.” (M1); “No primeiro quadrinho a onda vai e no segundo, ela volta de uma vez.” (J1). Nesse sentido, foi necessário, reorganizar o modo de apresentar os quadrinhos, então passei a organizá-los do seguinte modo: coloquei os três primeiros quadrinhos da tirinha, um do lado do outro, como no exemplo abaixo.



Imagem 23



Imagem 24



Imagem 25

E chamei a atenção deles para a posição da cabeça da personagem em cada uma das imagens, a fim de que pudessem perceber que, no 1º quadrinho, a cabeça está virada para a esquerda, no 2º, para a direita (indicando que ela virou a cabeça) e que, apesar de ela estar, no 3º quadrinho, com cabeça na mesma posição que no primeiro, o movimento não era o mesmo porque ela já tinha desvirado a cabeça e voltado à posição inicial .

Na 6ª, utilizamos o termo sequência pela primeira vez, quando foi feita a pergunta **55: Quando olhamos os quadrinhos em sequência, o que permite**

à Mafalda dizer que o mar é um indeciso? Com o uso dessa palavra, já começamos a apresentar para os alunos o termo da metalinguagem dos quadrinhos, o qual seria sistematizado na 33ª aula.

A partir da 8ª aula, os alunos já começaram a falar sobre as tirinhas fazendo a relação entre os quadrinhos, como podemos perceber, por exemplo, nas falas :”Lá eu precisei só de um quadrinho para ver o movimento da cabeça, por causa dos risquinhos e aí *eu gastei mais quadrinhos* para ver o movimento da cabeça.”(W);” Dá pra perceber pelos três quadrinhos que ele foi se movimentando.” (M2); “Em todos os quadrinho o joelho dela tá igual, ele só desenhou a cabeça diferente.”(I2); No primeiro, tá ocupando a parte inferior toda, depois ela saiu ocupando a parte inferior esquerda, depois a parte inferior toda, depois a parte inferior esquerda, e por fim a parte inferior toda de novo.” (M1).

Com 15% do total de aulas ministradas, 30% dos alunos já faziam algum comentário dentro da perspectiva da sequencialidade. Ao longo de todo o processo interventivo, esse número foi aumentando e mais alunos começaram a adquirir repertório que lhes permitiam falar, cada vez mais, dentro da lógica da sequencialidade: “Eu acho que ela se movimentou, porque no primeiro quadrinho parece que ela tá mais de lado assim. Já nesse aí, ela virou. Tá até parecendo a barriginha dela completamente.” (M3); “Sim, ela mexeu a cabeça pra frente. A cabeça estava de lado, ela estava olhando pra lá, aí o caranguejo foi pra frente e ela olhou pra cá. Ela mudou a posição da cabeça.”(J1); “Eu acho que ela movimentou a cabeça, por causa que primeiro ela estava assim, aí o caranguejo andou, e ela queria ver o caranguejo andando, e ela fez assim, aí depois o caranguejo andou mais, e ela queria ver, aí ela fez assim.” (M5); “Pelo rastrinho dele, dá pra ver que ele se movimentou também, porque no primeiro quadrinho, ele estava antes dela, aí depois ele chegou no meio e depois ele passou.”(L5); “A cabeça estava de lado, ela estava olhando pra lá, aí o caranguejo foi pra frente e ela olhou pra cá. Ela mudou a posição da cabeça.”(L4)

Quando iniciamos a sistematização da sequencialidade na 33ª aula, 90% dos alunos já tinham adquirido repertório que os permitia narrar as histórias, fazendo comparações entre os quadrinhos. Ao longo desse processo, eles começaram a recorrer à palavra sequência de modo espontâneo, quando

realizavam, por exemplo, algum comentário sobre as próprias tirinhas ou as tirinhas dos colegas, atestando ampliação de repertório.

Um bom exemplo que permite perceber isso foram os comentários dos alunos em uma atividade avaliativa proposta sobre sequencialidade⁴ com a tirinha 6 (Vide anexo 1). Eles disseram:

Eu só achei que o que não ficou legal foi a *sequência*, porque tem que usar o raciocínio também , né gente? Se o cocozinho estava no chão, é óbvio que se a câmera tá pegando de cima ia aparecer o cocozinho na frente dela, né? Eu acho que deveria ter começado assim: *o terceiro deveria ter sido o primeiro*. Aí depois vinha o terceiro, o quarto e o quinto, aí depois tinha que vir o primeiro e o segundo, porque ia mudar a fala e ia terminar tipo com humor e na terceira e na quarta ia tá aparecendo o cocozinho, porque estava na frente dela. (L3)

“A *sequência* eu acho que tá bom, mas as falas não, porque não tem humor.” (G1); “E eles novamente nem perceberam o balãozinho de pensamento. E a *sequência* também não faz sentido.”(M1); “De novo eles colocaram uma imagem que na *sequência* que a gente olha não parece que as imagens tem lógica.”(J1); “Pra mim o que está fora da *sequência* são os dois primeiros.”(V); “Eu acho que o penúltimo quadrinho está fora da *sequência*, porque pra mim ele está lá em cima do “escorregador, olhando pra baixo.” (W); “Acho que ninguém acertou a *sequência* dos quadrinhos.”(L3); “Nosso grupo acertou a *sequência*.”(M3).

No momento dessa atividade avaliativa, ainda não tínhamos sistematizado os termos *sequência* e *sequencialidade*, no entanto, os alunos já os usavam de modo espontâneo muito provavelmente porque o modo de leitura dessas tirinhas foi sempre em uma perspectiva de construção de sentido global.

⁴ A descrição dessa atividade encontra-se na subseção 3.3 deste capítulo.

3.2. A importância da mediação para a eficiência dos processos interativos

Outro aspecto o qual achamos relevante analisar são os processos interativos que ocorreram na comunidade de leitores constituída na sala de aula, ao longo do processo interventivo, sejam as interações dos alunos entre si, sejam as interações da professora com os alunos. Lembrando que todo esse movimento interativo, comunicativo, está sendo norteado pelo processo interativo texto-leitor de construção de sentido (Iser).

Para falar da constituição de uma comunidade de leitores em sala de aula, é necessário falar da maneira como os componentes dessa comunidade interagem, por isso, nosso foco está: 1) em como a professora desloca-se do lugar de mantenedora do saber para o de mediadora, de modo a permitir e provocar que o aluno ocupe o lugar de sujeito ativo no processo interativo. 2) em como os alunos interagem entre si ao compartilharem suas leituras na construção de sentido necessitando da professora apenas para auxiliá-los nessa construção e 3) no modo como o aluno interage com o texto.

Quando iniciei o processo interventivo, fiquei bastante apreensiva, porque não estava acostumada com uma sala de aula em que os alunos se manifestavam o tempo inteiro. Todos estavam falando ao mesmo tempo e o barulho me incomodava muito. Não conseguia lidar bem com esta situação e, em resposta ao comportamento da turma, eu gritava com eles e os ameaçava para fazerem silêncio com frases típicas: “Vou te colocar pra fora de sala.”; “Você vai ficar sem recreio.” Cheguei ao ponto de pedir para que um deles se retirasse da sala.

Nos primeiros dias, eu fazia apenas as perguntas que tinham sido previamente concebidas, junto com minha orientadora, e esperava que os alunos as respondessem.

Logo na segunda semana de intervenção, o aluno (L7) me questionou se eles não iam fazer mais nenhuma atividade por escrito. Outra aluna me perguntou: “Professora, a gente não vai ficar prejudicado o ano que vem se ficar vendo só isso, não?” (M1). As duas colocações me perturbaram profundamente, pois percebi que eles também estavam estranhando o modo como as aulas estavam acontecendo e talvez não concebessem aquilo como

aula, afinal de contas, estavam acostumados com ensinamentos feitos de forma expositiva, pois sempre exerci o papel de enunciadora do saber e eles o de receptores, e agora tudo era diferente. Eles tinham de falar e nós precisávamos conviver com essa nova realidade.

Ao longo do projeto, fui percebendo que meu nível de segurança para lidar com a turma foi se transformando. Comecei a entender que a questão não era manter todos “quietos”, ouvindo o que eu tinha a dizer. Era necessário que eles falassem e, para isso acontecer, era preciso mediar e orientar a fala deles.

Aos poucos, com as reuniões de orientação, fui mudando minha postura para, de fato, ocupar o lugar da professora mediadora. Deixei de me preocupar em fazer apenas as perguntas pré-concebidas e comecei a provocar os alunos com questionamentos do tipo: **Quem concorda com a M1?; Por que você está dizendo isso, (J1)?; Quem discorda da (L3)?** para que, de fato, eles interagissem com o texto e entre si. Ou seja, comecei a atuar não só na mediação do aluno com o texto, mas na mediação dos alunos entre si, em prol de atitudes de compartilhamento de leitura, para que a comunidade de leitores pudesse *efetivamente* ser constituída. Em virtude dessa nova atitude, foi possível que os alunos também mudassem de atitude e conseqüentemente, comesçassem a surgir falas do tipo: *“Eu concordo com a I2, porque ela mexeu com o corpo e eu concordo com o L5 também. Eu acho que ela ficou impressionada, porque ela nunca viu um caranguejo andando de costa.”* (M2); *“Eu discordo dela, porque ela não mexeu o corpo, ela só fez assim com a cabeça.”* (J1); *“Ela não mexeu o corpo, só deu essa impressão, porque deram um zoom na imagem. Compara a primeira com a segunda. Aqui não tá parecendo aquela coisa lá atrás.”* (L7); *“Eu discordo, sabe por quê? No quadrinho anterior, tá dando para ver que o caranguejo tá com menos pontinho na frente dele, agora tá com mais pontinho que quer dizer que ele andou mais pra trás.”* (L5); *“Eu discordo completamente que a Mafalda mexeu. Ela tá literalmente na mesma posição, o braço dela dá pra perceber que tá igual, ela só mexeu a cabeça.”* (M1). É nítido que a partir desse momento, os alunos começaram a apresentar seu ponto de vista de maneira mais pontual, com segurança, argumentando sempre. Todas as vezes que eles falam que concordam ou discordam, na sequência, justificam seu posicionamento, utilizando, inclusive, para isso, elementos gráficos dos quadrinhos. Além disso,

é possível observar que eles falam muito entre si, quando, por exemplo, dizem: “*Eu concordo com a I2*”; “*Eu discordo dela*”; “*Eu discordo completamente*”, o que evidencia que começaram a adquirir mais autonomia no seu discurso. Isso só foi possível de ocorrer, em função da conjugação de dois fatores: 1) o professor mediou de tal modo que permitiu que o aluno, de fato, entrasse em um debate, em uma discussão, e compartilhasse as suas leituras e 2) o professor mediou o processo de aquisição de repertório de modo que promovesse, de fato, tal aquisição, no âmbito da experiência/vivência com a linguagem estudada.

Aos poucos, eles foram deixando de querer responder a mim, para mostrar que sabiam, e passaram a ocupar o espaço de agentes da *construção desse sentido*. Sem um trabalho eficaz de mediação, esse tipo de postura jamais é adquirido pelo aluno. É fundamental, portanto, que o professor exerça esse deslocamento de lugar, pois é somente a partir dele que o aluno vai ser capaz de interagir efetivamente, seja com o professor, seja com os colegas, ou com o texto.

Como não estava mais no papel da professora enunciadora do saber, mas assumi a função de professora mediadora, os alunos, ao longo das etapas do processo interventivo, começaram a também falar entre si. As perguntas mediadoras provocavam cada vez mais uma discussão entre eles. Em determinado momento, após um dos alunos ter comentado que Mafalda não tinha boca, perguntei: **Mas existe alguém que não tem boca, R1?** E os alunos iniciaram um debate:

Primeiro não existe ninguém nessa vida que não tem boca, e segundo ela pode não ter falado, porque não entendeu a pergunta, ou às vezes ela realmente não quer falar nada, ou se não, não tem fala ali ainda, porque não cabe naquele quadrinho, olha o tamanho do negócio para caber uma fala. (M1)

“Eu também concordo, ela não tá sem boca, ela tá sem fala. Sem boca é uma coisa muito sem nexos para uma criança de um quadrinho. Acho que isso não ia acontecer.”(J1); “Eu acho que ali ela não respondeu, porque ela tá pensando na resposta.” (W); “Eu já acho que ela não ouviu”(V); “Ou senão o pai e mãe dela é super-herói e eles arrancaram a boca dela para ela não falar nada.”(

L7); “Uai, gente! É quadrinho, não é vida real não! ”(L3);“Quadrinho não é conto de fadas não! Tem que ter nexo. “(J1); “Os pais dela é herói, aí ela descobriu, aí eles arrancaram a boca dela para ela não contar isso para ninguém ” (L7); “Meu filho, você vive num livro de fantasia?”(J1);

É visível que eles não estavam mais se dirigindo a mim, nem estavam ali para me informar coisas. Passaram a interagir entre si e também com o material. Depois disso, quando me faziam questionamentos como: “Não é isso, professora?”(M1), não esperavam que eu falasse que estavam certos ou errados. Desejavam, na verdade, que eu legitimasse suas falas para os outros colegas. Eles já sabiam que estavam com a razão, só precisam de mim, uma autoridade, para confirmar isso.

Ao me deslocar do lugar da professora enunciadora do saber, pude provocar a saída do aluno do lugar de receptor passivo desse enunciado.

Até a 7ª aula do processo interventivo, não havia também nenhuma espécie de interação entre os alunos. Eles estavam preocupados apenas em responder corretamente às perguntas ou se dirigiam a mim: “*Professora*, tem outra possibilidade: ela pode estar no parque aquático e ser uma praia artificial.”(L3); “Pode ser lagoa, *professora!* Igual tem na prainha que tem aqui. “Lá tem uma parte que tem areia e outra que tem água.” (M2); “*Olha professora*, eu acho que deve ser um parente próximo, por causa que ele sabia o nome dela, senão, nos quadrinhos anteriores, aparecia ele perguntando o nome dela.”(M3).

Quando começaram a utilizar em suas fala expressões como “Eu discordo de”; “Eu concordo com”; o que demonstrava que o processo de interação entre eles já havia sido iniciado. Neste momento, passaram a dizer: “Eu concordo com a L3. É um quadrinho, e tudo pode acontecer como disseram sobre a onda, não é mesmo? Segundo, estavam falando aí que ela não ouviu. Mano, o cara tá quase chuchando a boca dentro do ouvido dela e ela ainda não vai escutar?”(L4); “Eu discordo da M1, esse povo tá falando umas coisas nada a ver, tão misturando história em quadrinho com conto de fadas. Estão inventando umas mentira surreal”.(J1)

Vale pontuar também situações futuras em que os alunos se apropriam de colocações feitas pelos colegas e as inserem nas próprias falas:“(…) E o palpite que o (L7) deu do zoom na imagem, além de ter cortado esse

negocinho estranho e essa nuvem, dá para ver que o pedaço da divisão da areia e o céu tá menor e o sol tá um pouquinho maior.” (M1).

Observamos que a aluna M1 se apropria da fala do colega L7, insere-a na sua e ainda a complementa, o que comprova que os alunos de fato estão se ouvindo e dialogando com o que os colegas falam.

Outro aspecto importante a ser analisado nesse tópico é a interação dos alunos com o texto.

É válido ressaltar que durante o processo de intervenção, observei que os alunos, ao contrário do que acontecia na maioria das nossas aulas antes, ficavam curiosos para ver o próximo quadrinho da tirinha e saber o que estava por vir. A reação deles não era mais de repúdio como acontecia com boa parte dos textos que liam em nossas aulas, agora, estavam ávidos pela leitura. Muitos chegaram a comentar: “Fêssora, mostra o outro logo.” (M1); “Você vai mostrar o outro quadrinho só na outra aula?”(L7); “Fessora, é você que está cortando os quadrinho? Que sacanagem! Deixa a gente curioso.”(J1).

A meu ver, essa mudança ocorreu porque as práticas antigas de leitura adotadas por mim, como a de entregar o texto e deixar que eles, sozinhos, fizessem a leitura, tinham sido alteradas para práticas que exigiam mais atitudes de intervenção pontual no processo de leitura, ou seja, de mediação estruturada e sistematizada.

As estratégias de mediar a leitura através da formulação pontual de perguntas de mapeamento, de inferência e de levantamento de hipóteses, permitiu que o panorama se alterasse e contribuiu para que o aluno conseguisse vivenciar experiências significativas com o texto.

Várias são as estratégias com as quais o professor pode lidar para tentar mediar a leitura dos textos literários. É fundamental, portanto, que ele se aproprie desse espaço de mediação. Uma das questões centrais das pesquisas contemporâneas que envolvem o ensino de literatura é justamente discutir, problematizar e, sobretudo, *conceber* essas estratégias, de modo que o aluno adquira *habilidades* para lidar com a leitura de textos literários, mais do que saber informações sobre essas leituras, sobre seus autores, sobre suas características etc. Claro que o conhecimento sobre o sistema literário deve ter seu lugar no ensino de literatura, pois ele também constitui repertório desse sistema. Mas adquirir habilidades de leitura literária deve antever nesse caso.

Observando o que os alunos falavam antes do projeto, o que estavam falando no início e como estavam falando no final, é possível notar nitidamente a ocupação deles nos espaços interativos. Para que isso ocorresse, os processos de mediação e de deslocamento do professor foram essenciais. No entanto, tais processos não podem se dar de qualquer modo. Eles precisam ser sistematizados e estruturados. O professor, de um dia para o outro, não sai do seu lugar de detentor do saber e passa a simplesmente ocupar o lugar de mediador. Existe um processo para isso, cabe a ele ir percebendo e adquirindo conhecimento e consciência do trânsito que ele tem dentro dos processos mediativos, e isso se faz através da ampliação de repertório do próprio professor com leituras sobre ensino de literatura e também através do exercício constante dessa prática em suas atividades cotidianas.

Essa outra postura de constituição de comunidades de leitores que permite a autonomia do aluno e o efetivo trabalho de construção de sentido, evidentemente vão implicar alterações no processo avaliativo. Não se deseja mais avaliar se os alunos sabem ou não sabem. O que se deseja avaliar é o quanto os alunos adquiriram de repertório novo e se eles estão ou não prontos para ampliá-lo. Nesse sentido, a avaliação só pode ser processual e não mais somente pontual.

3.3. Da Avaliação

Nesse subtópico, falaremos sob duas perspectivas de avaliação: 1) das atividades concebidas, independentemente da avaliação da escola e que foram elaboradas para averiguar a competência e o desempenho dos alunos e 2) das atividades avaliativas que foram adaptadas para atender às exigências de uma avaliação formal na escola.

No que diz respeito ao primeiro modelo de avaliação, é necessário ressaltar que, numa perspectiva de aluno construtor de sentido, só podíamos conceber uma avaliação processual, pois os alunos não estavam sendo avaliados para que lhes fossem atribuída uma nota, mas sim, para verificar como estava sendo o processo de aquisição e de ampliação de repertório. Com a avaliação processual, foi possível saber se as etapas do projeto podiam ou não ser alavancadas.

Para realizarmos a avaliação, necessitávamos de um instrumento que nos auxiliasse. Nesta pesquisa, o diário de bordo foi fundamental para que pudéssemos coletar os dados de que precisávamos. Foi através da análise dele que eu, como professora-pesquisadora, fui capaz de ver as dificuldades e avanços dos alunos. Como estávamos em uma situação de pesquisa, ele foi feito ao longo de todo o processo interventivo, a fim de registro para computação de dados e análises.⁵

Ao analisá-lo, vimos, por exemplo, que, na 8ª aula, 50% dos alunos já tinham entrado num processo de aquisição de repertório, como mostramos no primeiro subtópico deste capítulo. Nesse sentido, os alunos foram submetidos à avaliação, em *todas* as aulas do projeto, algumas vezes de forma até mesmo intuitiva. Todavia, foi necessário eventualmente fazer avaliações sistêmicas a fim de computar os dados e comprovar se, quais e quantos alunos estavam naquele momento em condições de poder prosseguir nas etapas.

A avaliação sistêmica foi necessária ao longo do processo de ensino e aprendizagem para que se averiguasse como a turma estava em relação ao conteúdo que estava sendo ensinado. A partir desse tipo de avaliação, foi possível verificar se precisávamos continuar; se tínhamos que retomar ou se já era possível avançar. Vale ressaltar que cada escola é uma realidade. Há escolas em que o professor é completamente livre para avaliar os alunos e distribuir os pontos da maneira que melhor lhe convier. Já em outras não é bem assim que acontece. Na escola em que esse processo interventivo foi aplicado, ainda que tenhamos recebido todo o apoio necessário para a realização das ações, tivemos que fazer algumas adaptações para podermos nos adequar à realidade da escola. Lá é obrigatório ter uma avaliação formal por bimestre nos padrões que a escola impõe⁶. Como o projeto ocupou dois bimestres, foi necessário elaborar duas avaliações formais (Vide Anexo 2) dentro da

⁵ Importante destacar que realidade do professor brasileiro, que tem um número expressivo de turmas e aulas semanais, não lhe permite fazer um diário de bordo de todas as suas aulas, por isso, ele precisa trabalhar com algumas percepções intuitivas em função do que os alunos falam em sala de aula.

⁶ Vide capítulo 2, subseção 2.1, nos procedimentos metodológicos.

perspectiva que a escola exigia, mas ambas foram estruturadas dentro do projeto.

Se não tivéssemos o mecanismo controlador escolar, toda avaliação poderia ser só na perspectiva processual, no entanto, como vivemos em uma sociedade, algumas coisas precisam ser sistematizadas. A escola, por exemplo, precisa emitir históricos, cumprir conteúdos programáticos, apresentar resultados para os pais. Diante disso, um sistema de avaliações pontuais tem seu lugar e sua importância, o que não significa que o professor tenha que fazer isso de um modo fechado. Ele pode adaptar esse tipo de avaliação dentro de uma perspectiva construtiva de sentido, como o que fizemos aqui, para simples atribuição de notas.

3.3.1- Das atividades avaliativas concebidas ao longo do projeto

A partir da 14^a aula, demos início à sistematização das práticas de enquadramento desenvolvidas na primeira etapa do projeto. Nosso objetivo era que o aluno entendesse a relevância dessa categoria para a construção de sentido. Para isso, selecionamos, em um universo de trezentos e setenta e dois quadrinhos, seis para trabalhar com os alunos. São eles:

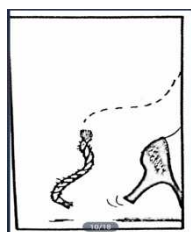


Imagem 26



Imagem 27



Imagem 28



Imagem 29



Imagem 30



Imagem 31

Em seguida, fizemos uma segunda seleção para escolher com quais quadrinhos trabalharíamos, passo a passo, todo o processo da leitura da imagem; com quais diminuiríamos o papel mediador para que o aluno pudesse

inserir-se cada vez mais como protagonista e, por último, aqueles em que não realizaríamos nenhum tipo de intervenção.

Iniciamos o processo de sistematização das práticas de enquadramento pelo quadrinho a seguir:

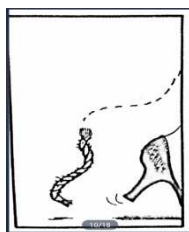


Imagem 32

Optamos por editá-lo para que o aluno fosse capaz de entender todo processo construtivo da imagem original. Após escanear o quadrinho, utilizando o aplicativo de celular Tiny Scanner, transferi-o para o computador, e dentre vários programas disponíveis para a realizar a sua edição, escolhi o Paint, por não ser tão sofisticado e atender bem as nossas necessidades de selecionar alguns elementos do quadrinho com os quais desejávamos trabalhar.

Na sequência, concebemos perguntas para as imagens editadas que deviam ser respondidas pelos alunos durante a atividade de mediação. Nessa primeira etapa da sistematização do enquadramento, nenhuma questão possuía peso avaliativo. Nosso principal objetivo era introduzir os alunos no processo de sistematização, logo, a leitura das imagens foi totalmente mediada por mim.

A primeira imagem, apresentada para os alunos, mostrava apenas uma parte do sapato.



Imagem 33

Como é possível observar, nela não há possibilidade de se afirmar, com certeza, de que se trata de um pé, nem dizer se o sapato está ou não parado, e

ainda se ele está no pé ou se está caindo. A imagem foi editada dessa maneira para que os alunos pudessem entender que, deste modo, não conseguiriam atribuir sentido algum para ela. Durante a leitura da primeira imagem foi realizada a perguntas **99- O que é possível ver desenhado nessa imagem?**

Os alunos fizeram várias projeções sobre ela. Todas se relacionavam ao formato do elemento gráfico: “É um chocalho, porque tem um cabinho.” (R); “Eu acho que é a tromba de um elefante.” (L1); “Eu acho que é a parte de uma folha de árvore.” (V); “Eu acho que é uma jarra daquelas que você coloca flor.”(I)

A segunda imagem mostra dois sinais gráficos que implicam movimento, no entanto, optamos por não apresentar, neste momento, a mancha gráfica embaixo do pé, que dá o sentido de chão.



Imagem 34

Para essa imagem, fizemos as perguntas **100- O que aparece nessa imagem que não apareceu na anterior?;101- Onde já vimos esses risquinhos antes?; 102- O que eles indicavam?** Os comentários dos alunos foram: “Parece que tá mexendo, por causa daqueles risquinhos.” (M3); “Professora, eu não sei, mas isso parece uma raquete por conta do formato e esse risquinho indica o movimento da raquete.” (W); Eu discordo, pode ser um elefante e o risquinho é porque ele está balançando a tromba.” (L7)

Pelas falas dos alunos, é possível perceber que eles já conseguem ler a imagem e entender que ali há uma espécie de movimento, por conta da presença das linhas cinética, recurso gráfico que eles chamam de “risquinhos.” No entanto, resta-lhes saber que tipo de movimento está sendo feito.

Na terceira imagem, deixamos a mancha gráfica embaixo do sapato, o que permite a leitura de que isso é uma base de onde o sapato sai. Como os alunos já são capazes de identificar o movimento, falta-lhes entender que este sapato não está no ar, que ele não foi jogado nem está caindo, mas que estava

apoiado no chão, ou seja, os alunos agora devem ser capazes de entender que o sapato estava apoiado no chão e que se levantou.



Imagem 35

Para essa imagem, fizemos as perguntas **103- O que mais apareceu nessa imagem?** e **104- O Objeto está erguido ou abaixado?** Os alunos, imediatamente, reconhecem o traço como base de apoio e, portanto começam a descartar certas hipóteses e a formular outras: “É uma sombra.”(R); “Pode ser sombra e o chão também.”(W); “Ele tá levantando e abaixando.”(J1), Pra mim tá erguido porque ele tá mais pra cima, tá no meio.”(M2). Notamos que a aluna M2 consegue perceber que objeto não está tocando o chão, quando ela diz que ele “tá mais pra cima” e “tá no meio.”

Na imagem quatro, deixamos aparecer o sinal gráfico, na parte mais alta do sapato, o que sugere o calcanhar de alguém. Desse modo, já seria permitido ao aluno interpretar que alguém está andando.



Imagem 36

Para essa imagem, fizemos as perguntas **105- Podemos afirmar com mais clareza o que está desenhado nessa imagem agora?;** **106- O pé está mexendo ou está parado?** e **107- Em que direção ele está se mexendo?** Os alunos não tiveram dificuldades para identificar, nessa fase, que o objeto se tratava de um pé. Quando questionados se o pé estava mexendo ou parado, disseram: “Tá mexendo, por conta dos risquinhos.”(L2). Como vemos, os alunos, por enquanto, somente associam o movimento do pé às linhas

cinéticas. Com relação à pergunta 107, alguns continuam afirmando que o sapato está se movimento para cima e para baixo e outros começaram a dizer que é para frente e para trás. “Ela tá pra baixo e pra cima”(M1); “Pra mim, tá pra frente e pra trás.” (L2)

Na quinta imagem, deixamos aparecer a corda, o que permite o aluno fazer conjecturas sobre o que a corda está fazendo ali e se ela está suspensa ou apoiada, caindo ou sendo puxada.



Imagem 37

Para essa imagem, fizemos as perguntas **108- O que mais apareceu nessa imagem?; 109- Ela está suspensa ou apoiada?; 110- Ela está caindo ou está sendo puxada?** Todos os alunos conseguiram identificar de que se tratava de uma corda. Com relação às perguntas 110 e 111, alguns disseram: “Ela está suspensa porque não está encostada no chão.”(W); “Ela pode estar pendurada também.”(L1); “Eu acho que ela tá caindo, porque a ponta da corda tá no pedacinho de cima.”(J1).”Eu acho que se ela tivesse caindo, ia ter um movimento pra mostrar onde ela tá caindo.”(M1), Eu não acho que ela está sendo puxada, porque se ela tivesse sendo puxada ia tá encostada no chão.” (W); “Pode ser só a ponta que está caindo, a corda pode ser maior que a mulher e ela pode tá segurando a corda.”(M1); ”Eu discordo, porque tipo assim: se ela tivesse segurando a ponta da corda, a corda estaria mais pra cá e ela estaria de frente, o sapato aqui tá de costa.”(M3)

Quando fiz a pergunta **111- O quadrinho é constituído por apenas esses elementos ou há mais alguma coisa desenhada?** Uma aluna disse: “Tem que ter mais alguma coisa. Aí não tem nem enquadramento. Ia ser o quadrinho mais ferrado de todos.”(M1). A fala da aluna nos mostra que ela já internalizou que as imagens nos quadrinhos precisam ser posicionadas dentro de limites e que a escolha desses limites é chamada de enquadramento

Por último, apresentamos aos alunos o quadrinho original e fizemos a pergunta **112- Como é possível afirmar que a corda está caindo?**

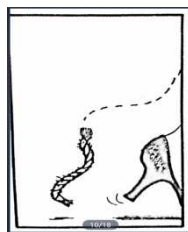


Imagem 38

Os alunos disseram: “Por conta dos risquinhos que indica movimento.” (L2); “E porque ela tá no ar, então tá caindo. Se tivesse no chão ia tá encostada no quadrinho.”(M1). Eles ainda comentaram: “O pé tá movimentando também, porque só tem uma parte dele que tá desenhada.”(J1); “É mesmo, ele tá saindo da cena, porque só aparece o salto do sapato desenhado e o resto do pé tá do lado de fora.” (M1)

Quando mostramos como essa imagem foi enquadrada, os alunos puderam entender que há um movimento de andar para frente, pois o pé está mais próximo do lado direito do quadrado do que do esquerdo. Se o pé estivesse do lado esquerdo, ela estaria vindo para cena, mas como está no direito, podemos dizer que a personagem está saindo do enquadramento, interpretação que é reforçada pelo pontilhado que acompanha a imagem do sapato. É possível observar que a corda também está mais próxima do lado direito, o que significa que ela caiu da personagem, reforçando desta maneira, a ideia de movimentação.

Se mostrássemos, primeiramente, para os alunos essa última imagem, eles colocariam os valores narrativos de um modo, mas se nós desconstruímos a imagem e mostramos passo a passo, ele é capaz de conceber o *processo construtivo* que permite essa leitura narrativa posteriormente.

Para consolidarmos o processo, e avaliarmos os avanços dos alunos, realizamos o mesmo desenho de leitura com um outro quadrinho, cujo o procedimento de leitura se assemelha ao primeiro. Assim, o mesmo processo de edição foi feito com o quadrinho abaixo:



Imagem 39

Na primeira edição feita no quadrinho, deixamos apenas o personagem Miguelito. Queríamos que os alunos imaginassem que tipo de situação estava sendo vivenciada por ele, por exemplo, se ele estava pulando ou sendo jogado de algum lugar.



Imagem 40

Para essa imagem fizemos a pergunta **113- Que tipo de situação esse menino está vivendo?** Os alunos responderam: “Eu acho que ele tá caindo de algum lugar.” (M1); Ou tá pulando, né? ”(L3). Após o comentário desses alunos, perguntei: **Como é possível afirmar que ele está caindo ou pulando?** Eles, então, responderam: “Pelo movimento, pelo rosto dele.” (L3); “Por conta dos pezinhos levantados.”(M3); “Porque os braços tá aberto e a boca também, tá com medo.” (M4). Notamos que os alunos mencionam vários elementos gráficos da imagem para justificarem suas respostas, com relação à possibilidade do personagem estar caindo ou sendo jogado. Os alunos L3 e M4 falam sobre o movimento do corpo e a expressão facial da personagem, que como vimos no primeiro capítulo dessa dissertação, são aspectos relacionados à ação da narrativa e são indispensáveis para a compreensão do estado emocional dos personagens e apreensão dos sentidos da história.

Quando estávamos na fase de sondagem do nível de competência leitora dos alunos para as histórias em quadrinhos, antes de iniciarmos a aplicação das atividades interventivas, constatamos que mais de 80% da turma não validava nenhum aspecto visual do gênero. Pelas falas dos alunos citadas,

agora, e por outras que foram aparecendo, ao longo de todo processo interventivo, pudemos avaliar que eles passaram a validar o aspecto imagético dos quadrinhos como elemento a ser lido e também interpretado.

A segunda imagem que apresentamos para os alunos mostra, além do personagem Miguelito, as linhas cinéticas, recurso que, como já vimos, serve para expressar movimento nos quadrinhos. Nessa imagem, não apresentamos, por enquanto, a mancha gráfica que dá ideia de chão, pois desejávamos que os alunos fizessem projeções sobre o lugar de onde o personagem estava vindo ou para onde estava indo.



Imagem 41

Para essa imagem, fizemos as perguntas **114- O que os risquinhos evidenciam?; 115- Ele está indo ou vindo de algum lugar? e 116- Ele está indo para um lugar mais alto ou mais baixo?** As respostas dos alunos para essas perguntas foram: “Ele está caindo de algum lugar alto e indo para um lugar baixo.” (W); “Pra mim, ele pulou, porque tá olhando pra baixo.”(J1); “Ele tá descendo, vindo de algum lugar porque o cabelo dele tá o contrário, porque o vento tá jogando ele pra cima.” (Y2) Vale destacar como os alunos foram “obrigados” a olhar para imagem para tentar responder. Até o modo como o cabelo está desenhado foi pontuado.

Na terceira imagem, acrescentamos a mancha gráfica que dá a ideia de chão, desse modo seria permitido aos alunos entenderem que o Miguelito estava vindo de algum lugar, restando-lhes apenas descobrir se ele tinha caído ou sido jogado.



Imagem 42

Para mediar a leitura dessa imagem, fizemos as perguntas **117- O traço desenhado sob os pés de Miguelito faz referência a quê?; 118- Onde já vimos esse risco antes?; 119- Miguelito está caindo ou foi jogado? e 220- Essa é a única imagem do quadrinho ou tem mais alguma coisa desenhada nele?** Entre as respostas dadas pelos alunos, destacamos: “Pela cara de espanto dele, parece que alguém jogou ele ou ele caiu sem querer.”(M3); “Eu acho que ele pulou, porque, se alguém tivesse jogado ele, ele tava gritando.”(J1) Quando a aluna J1 fez esse comentário, perguntei a ela: **Como você sabe que ele não está gritando?** Ela, então, respondeu: “Porque a boca dele tá fechada.” (J1). A fala de J1 nos mostra que ela já está internalizou que uma das convenções dos quadrinhos para expressar grito é apresentar um personagem com a boca aberta.

Os alunos disseram ainda que haveria mais elementos para serem apresentados, uma aluna disse: “Deve aparecer o lugar de onde pulou.”(J1)

Na quarta imagem, acrescentamos o balanço. Nessa fase, desejávamos que os alunos percebessem que o balanço estava se movimentando e quais recursos gráficos foram utilizados para mostrar esse movimento.



Imagem 43

Fizemos, para essa imagem, as perguntas **221- O que mais aparece desenhado nessa imagem?; 222- O balanço está parado ou em movimento? e 223- O que evidencia que ele está em movimento?** Alguns alunos falaram que Miguelito havia caído do balanço e outros que ele havia pulado: “Ele pulou do balanço.” (L3); “Pra mim ele tava gangorrandando, aí ele achou que tava chato, aí ele teve a ideia de pular, porque criança pula de balanço.” (J1) . Com relação ao questionamento de o balanço estar ou não em movimento, os alunos comentaram: “Tá em movimento porque ele tá meio inclinado.”(M3); “E o fato de ter cortado um pedaço, porque se tivesse parado, ou não ia aparecer nada ou ia aparecer tudo.” (J1); “Cientificamente é

impossível o balanço ficar na diagonal e ele não estar em movimento. Se ele tivesse parado, ele ia tá reto.” (M1). Em sua fala, a aluna J1 revela que assimilou que uma das técnicas utilizadas pelos quadrinistas para mostrar movimento nos quadrinhos é desenhar apenas uma parte de um dos elementos do desenho.

Finalmente, mostramos para os alunos o quadrinho original:



Imagem 44

E para mediar sua leitura fizemos os seguintes questionamentos:

224- A parte inferior do quadrado é do mesmo tamanho da parte superior?; 225- Qual teria sido a intenção do quadrinista ao desenhar as duas partes do mesmo tamanho? Essas perguntas foram feitas na intenção de chamar a atenção dos alunos para o fato de que as partes superior e inferior do quadrado são do mesmo tamanho e que isso revela uma estratégia do quadrinista para mostrar que a personagem é uma criança.

Selecionamos essa imagem porque nela o elemento que ultrapassa o enquadramento está do lado esquerdo do quadro, mostrando que o balanço está vindo de algum lugar, diferentemente do quadrinho anterior em que o sapato estava indo para algum lugar. É através desse tipo de dinâmica pontual, que o aluno vai conseguindo internalizar certas convenções da linguagem quadrinística. No enquadramento, quando um objeto está sendo recortado pela esquerda é que o movimento está vindo de lá. Se o objeto está sendo recortado mais próximo da margem da direita é que o objeto está indo para lá. Quando os quadrinhos são apresentados numa sequência, o aluno é capaz de atribuir sentido a todas essas técnicas e consegue, de um modo muito mais autônomo e eficaz, estabelecer a leitura imagética da imagem.

Depois de três aulas usadas para introduzir à sistematização das práticas de enquadramento para os alunos, passamos a escalonar menos o processo de mediação. No primeiro caso, a imagem original foi mediada em

cinco aspectos. A segunda, em quatro. A partir dessa fase, mediamos os quadrinhos em apenas dois momentos, para podermos ir avaliando o quanto de repertório o aluno tinha adquirido e estava ampliando.

A segunda sequência de imagens serviu para confirmar a sistematização. Nessa etapa, todas as perguntas foram parcialmente mediadas por mim e apenas alguns elementos foram retirados dos quadrinhos.

O primeiro quadrinho com o qual trabalhamos nessa sequência mostra a personagem Mafalda correndo em direção à margem esquerda do quadrinho.



Imagem 45

Nele, fizemos apenas uma edição. Foi recortado ao meio e na imagem editada, aparece um grande número de linhas cinéticas, a metade do corpo dos pais de Mafalda, a mão e um dos pés da menina.



Imagem 46

A imagem apresenta uma grande quantidade de linhas cinéticas devido ao fato de Mafalda estar correndo. Além disso, vemos desenhados apenas um dos pés e uma das mãos da personagem, o que indica que ela está correndo para fora do enquadramento.

Para a imagem acima, fizemos as perguntas **226- O que está desenhado na imagem? ; 227- Por que há um grande número de risquinhos na imagem? ; 228- Na outra metade do quadrinho aparece o corpo e o rosto das personagens que estão paradas. Para onde eles vão olhar? e 229- Eles vão olhar para dentro ou para fora do enquadramento?**

Os alunos não tiveram dificuldades para identificar que a personagem estava correndo. Associaram, inclusive, essa ação ao grande número de linhas cinéticas: “Fessora, esses risquinhos é pra mostrar que ela tá correndo.” (W); “Tem muito risquinho e isso é pra mostrar que ela tá correndo muito rápido.”(M1); “Ela tá passando igual a um vento.” (L2). Com relação às perguntas 228 e 229, os alunos disseram: “Eles vão olhar pra Mafalda pra ver o que ela tá fazendo.”(J1); Eles vão olhar pra fora, porque a Mafalda está indo pra fora do enquadramento.”(L7) . Depois que o aluno L7 terminou de fazer seu comentário, fiz o seguinte questionamento para turma : **Como podemos saber que ela está indo para fora do enquadramento?** O aluno L7 respondeu: “Porque ela tá meio termo. A cabeça e o corpo estão de fora, mas o pé e a mão estão dentro.”(L7). Na sequência fiz o seguinte questionamento: **Então por que ela foi desenhada assim?** A aluna J1 respondeu: “Porque ela tá em movimento e essa é uma das formas de representar que ela está em movimento.”(J1)

Notamos, pelas falas acima, e por outras que se encontram no diário de leitura, que um grande número de alunos já tinha adquirido repertório de leitura suficiente que lhes permitia falar sobre o funcionamento do enquadramento nas HQs. Os comentários dos alunos L7 e J1 revelam que eles, assim como outros alunos, já conseguiram assimilar que em determinados momentos, a cena também pode extrapolar os limites dos quadrinhos, fazendo com que parte da trama se desenrole fora do enquadramento.

Na sequência, entregamos para os alunos o quadrinho original.



Imagem 47

E fizemos as perguntas mediadoras **230- Eles estavam olhando nessa mesma direção antes?** e **231- Como é possível comprovar isso?** Com essas perguntas queríamos ver se os alunos fariam a relação das linhas cinéticas próximas à cabeça dos pais de Mafalda à ação de virar a cabeça.

Com relação à pergunta 230, muitos alunos responderam “Não” e justificaram do seguinte modo: “Os risquinhos na cabeça deles indica movimento.”(G2); “Eles só viraram a cabeça pra olhar pra Mafalda correndo.” (J1) . Percebemos, pelas falas dos alunos, que eles, além de já saberem correlacionar o movimento nos quadrinhos às técnicas de enquadramento, também já são capazes de reconhecer as linhas cinéticas como outro recurso gráfico utilizado pelos quadrinistas para indicar movimento nos quadrinhos.

O quadrinho abaixo passou pelo mesmo processo de edição anterior.



Imagem 48

Ele foi recortado ao meio e, na imagem que foi editada ficou apenas Mafalda e uma nuvem, sugerindo que a personagem estava olhando para o céu.



Imagem 49

Fizemos, para essa imagem, as perguntas **232- Que elementos aparecem desenhados nessa imagem?** **233- Para onde Mafalda está olhando?** e **234- Como podemos comprovar isso?** Uma aluna, em resposta a 232 disse: “A Mafalda olhando pra alguma coisa que não tá no *enquadramento*.” (M3). Foi a primeira vez que um aluno utilizou, durante as aulas de sistematização, um termo específico da linguagem dos quadrinhos.

Todas as outras conjecturas que foram feitas pelos alunos sobre a imagem se referiam ao céu: “Ela está olhando para alguma coisa que está no céu.” (J1); “Ela tá olhando para um avião, porque quando um avião tá

passando mais baixo, as pessoas ficam olhando pra ele.” (L5); “Eu acho que ela está olhando pra nuvens mesmo.” (V1). As colocações feitas pelos alunos se relacionam ao fato de que na imagem a personagem Mafalda está olhando para cima e há uma nuvem desenhada na imagem.

Apresentamos, na sequência, o quadrinho original e fizemos a pergunta mediadora de número **235- Como é possível afirmar que Mafalda olha para algo que está fora do enquadramento?**



Imagem 50

Uma aluna respondeu: “Porque ela não tá desenhada aí, tá fora do enquadramento.” (M1). Em seguida, perguntei: **E por que você acha que essa coisa está fora do enquadramento?** Ela respondeu: “Pra mim é porque tá muito, muito alto mesmo.” (M1). M1 também demonstra ter adquirido e ampliado seu repertório sobre as técnicas de enquadramento. Quando a aluna diz: “Porque ela não tá desenhada aí, tá fora do enquadramento.” (M1), reconhece que a cena extrapolou os limites da moldura do quadrinho e, para justificar seu ponto de vista, utiliza, inclusive, os termos próprios da linguagem quadrinística.

Como os alunos estavam mais autônomos para falar sobre as técnicas de enquadramento, apresentei para eles a sequência final de imagens selecionadas.



Imagem 51



Imagem 52

Nelas, não fizemos nenhuma espécie de edição, nem elaboramos nenhum tipo pergunta mediadora, porque queríamos ver se os alunos haviam

compreendido, de fato, as práticas de enquadramento e, assim, poderemos entregar para eles o material no qual apresentaríamos os tópicos sistematizados.

Quando apresentei o primeiro quadrinho da última sequência de imagens, pedi aos alunos que falassem livremente sobre o desenho e o enquadramento de aspectos desse desenho. Eles, então, comentaram: “A mãe não tá aparecendo toda, ela não tá muito bem enquadrada, porque o centro do quadrinho é a Mafalda e ela tá olhando pra menina.” (M1); “Só uma parte da mãe dela tá desenhada, porque ela tá chegando no enquadramento.” (J1); “Ela tá virada pra cá, se ela tivesse virada pra lá quer dizer que ela estava indo embora do enquadramento.” (L3); “Eu concordo, porque a mãe dela chegou na cena pra, sei lá, falar alguma coisa com a menina, ou ver o que ela tava fazendo,” (M5); “O que ela tá olhando tá alto demais para aparecer no enquadramento da cena.” (M1).

Na sequência pedi que os alunos também falassem sobre o último quadrinho. Os comentários foram: “Ela ainda está chegando, ela tá vindo, ela não está totalmente dentro do quadrinho.” (J1); “Ela não está totalmente no quadrado, tá indicando que ela tá indo na direção da Mafalda.” (M5).

Analisando as falas dos alunos em todas as fases da sistematização das práticas de enquadramento, percebemos que eles conseguiriam assimilar que uma das técnicas utilizadas pelo quadrinista para indicar movimento é enquadrar apenas uma parte do personagem ou objeto que ele deseja mostrar que está se movimentando e, também, que a cena apresentada nos quadrinhos pode extrapolar os limites de sua moldura, fazendo com que parte da história de desenrole fora do enquadramento.

Os comentários referentes à última sequência de imagens revelam que houve grande aquisição e ampliação de repertório por parte dos alunos, pois eles não só falam sobre as características do enquadramento, mas também sobre as imagens usando os termos próprios da linguagem quadrinística.

Outro exemplo de avaliação realizado foi o estabelecido no momento dos planos e ângulos de visão. Nessa etapa, a estratégia foi outra. Antes de darmos início à sistematização desses aspectos, fizemos, em sala de aula, uma atividade prévia com o auxílio do celular que tinha como objetivo

introduzir, para os alunos, os recortes que podem ser dados às imagens e a noção de dimensão e profundidade produzida nos quadrinhos.

Nas 21^a e 22^a aulas, para instruir os alunos sobre os planos de visão, solicitei que eles fotografassem a lousa de diferentes distâncias. Para tal, foi pedido a um grupo de alunos que se dirigisse até a frente da sala e que se posicionasse com o celular de frente para a lousa⁷. Em seguida, disse a eles: **Fotografem o quadro inteiro da distância em que vocês estão.** Os alunos responderam: “Não dá.” (M3); “Assim só pega um pedaço.” (L3); “Tá muito perto.” (M1). Perguntei-lhes em seguida: **Então, como vocês vão fazer para fotografar o quadro inteiro?** Eles disseram: “Só se arredar para trás” (M3); “Agora sim! Apareceu o quadro inteiro.” (L3). Na sequência, dei a eles a seguinte instrução: **Agora, de onde vocês estão, fotografem apenas o cronograma de avaliações que está colado no quadro. Eles comentaram:** “Daqui vai sair o quadro todo. Pode arredar pra frente?”(L3); “Dá pra dar zoom também, gente.”(M1). A atividade de fotografar o quadro de distâncias diferentes possibilitou que os alunos experienciassem as mudanças de plano que podem ocorrer na fotografia para, posteriormente, compreender em que essas mesmas mudanças também ocorrem nos quadrinhos.

Na sequência, para introduzir os ângulos de visão, os alunos foram orientados por mim a fotografar os próprios colegas. Essa atividade tinha o objetivo de mostrar para eles que uma imagem pode ser captada de diferentes “alturas”. Solicitei, para tal, que eles formassem duplas e que se posicionassem um de frente para o outro. Em seguida, dei a eles a seguinte instrução: **Vocês devem fotografar o colega de corpo inteiro sem se mexerem na posição horizontal.** Para realizar a atividade, os alunos se comportaram de diversas maneiras: uns se agacharam, outros deitaram no chão, alguns ficaram na ponta dos pés e uma aluna pediu para subir na cadeira.

Nas 25^a e 26^a aulas, propusemos uma atividade para podermos avaliar até que ponto os alunos tinham compreendido as noções de planos e ângulos de visão trabalhadas, inicialmente, em sala de aula. Primeiramente, levei os

⁷ Era nosso objetivo coletar essas imagens para depois mostrá-las aqui comparativamente, no entanto, em função da semana ter sido muito atribulada por conta do projeto e de outras atividades da escola, esqueci de reunir essas fotos e, comente no momento de análise, quando fui buscar essas imagens em meu banco de dados, me dei conta de que não as tinha coletado.

alunos para o pátio da escola e solicitei que eles formassem duplas para que pudessem fotografar os colegas e o ambiente de diferentes distâncias.

Iniciei a atividade pedindo a eles que fotografassem o ambiente a uma distância que fosse possível englobar o ambiente e os colegas por completo.



Imagem 53

Depois, pedi que tirassem uma fotografia do colega a uma distância reduzida, de forma que ele ganhasse mais atenção e a importância do ambiente fosse reduzida.



Imagem 54

Na sequência, solicitei que fizessem uma fotografia que enquadrasse o colega apenas do joelho para cima.



Imagem 55

Depois, uma em que o colega fosse representado da cintura para cima.



Imagem 56

Dos ombros para cima.

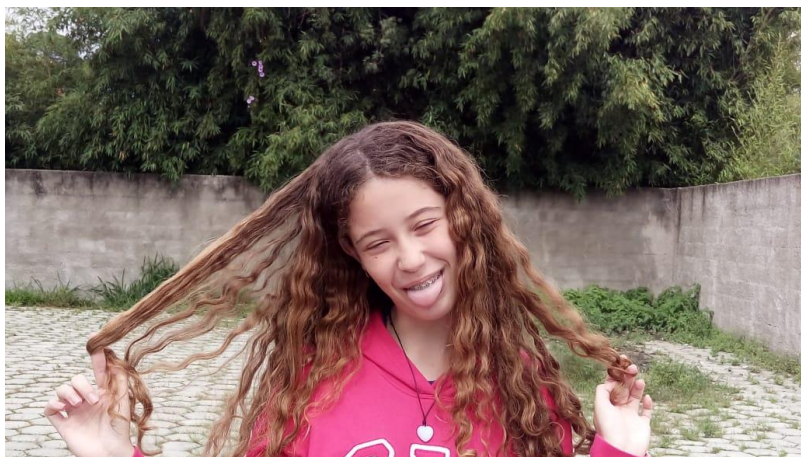


Imagem 57

E, finalmente, que fizessem uma fotografia em que um detalhe do rosto ou do corpo do colega fosse mostrado.



Imagem 58

Embora os alunos já tivessem estudado, brevemente, os planos e ângulos de visão, o espaço da sala de aula permitia menos vivência de ângulos, porque nela havia apenas o nível do chão, subir na cadeira e, no máximo, na carteira. Achamos, portanto, que era necessário que os alunos tivessem uma experiência maior com essa categoria dos quadrinhos. Logo, eu os levei para a arquibancada da escola. Lá foram orientados a fotografar os colegas de diferentes degraus: no primeiro, no segundo, no terceiro e assim sucessivamente, para que pudessem vivenciar diferentes ângulos em função do degrau em que estivessem, tanto os que estavam mais alto, olhando para baixo, quanto os que estavam em baixo olhando para cima.



Imagem 59



Imagem 60



Imagem 61



Imagem 62



Imagem 63



Imagem 64

Todo o material que foi produzido pelos alunos foi recolhido por mim, que o organizei em meu notebook de modo a escolher as melhores fotos que permitissem a eles ver esses planos e ângulos. Busquei também, na internet,

quadrinhos diversos que estavam desenhados nos mesmos planos e ângulos das fotografias que eles fizeram na atividade de vivência.

Nas 27^a e 28^a aulas, projetei conjuntamente para os alunos as fotos deles e os quadrinhos que selecionei, para que pudessem fazer uma leitura comparativa de ambos, de modo que entendessem que o quadrinista adota os mesmos planos e ângulos quando está concebendo os quadrinhos.

Durante a projeção comparativa das imagens, desejávamos que os alunos entendessem que os planos, combinando-se com os ângulos, nos dão à posição com relação ao observador e produzem certos efeitos.

Em uma das sequências de imagens apresentadas para os alunos, por exemplo, foi utilizado o ângulo de visão Contra-picado, que faz com que o sujeito se pareça forte e poderoso.



Imagem 65

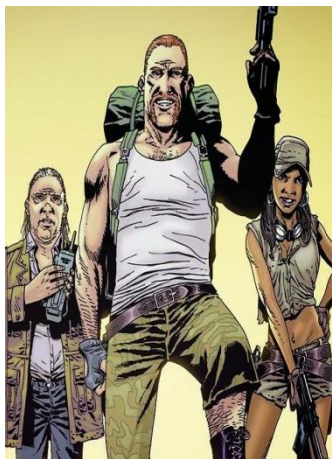


Imagem 66

Já nas imagens seguintes, o plano de visão utilizado é o Primeiro Plano, pois os sujeitos foram enquadrados dos ombros para cima com o intuito de destacar suas expressões faciais.



Imagem 67



Imagem 68

Na próxima sequência, temos o Plano Total, pois, em ambas as imagens, a importância do ambiente é reduzida e quem recebe destaque são os sujeitos.



Imagem 69



Imagem 70

A partir daqui, pudemos dar início ao processo de sistematização dos planos e ângulos de visão. Nesse momento, começamos a nomear os planos e ângulos utilizados nas imagens. Não podíamos, simplesmente, apresentar para os alunos termos como *Plano Geral*, *Plano Americano*, *Picado*, *Contra-picado* etc. sem que fizéssemos com eles a atividade acima apresentada. Achamos que seria muito mais eficaz se os alunos *vivenciassem* na perspectiva fotográfica essas categorias, para que pudessem, então, entender mais significativamente, o funcionamento de cada uma nos quadrinhos. Agindo dessa maneira, poderíamos passar para o processo de ampliação de repertório na perspectiva da metalinguagem. Ou seja, voltamos a reafirmar a importância

de primeiro o aluno experimentar, vivenciar no literário, interagir no literário para, depois, poder se apropriar dos conceitos.

Após essa atividade, concebi um material⁸ no qual se encontravam estruturados todos os nomes e definições dos planos e ângulos de visão estudados ao longo do processo interventivo. Nele, os alunos tinham que associar cada plano e ângulo apresentados às respectivas imagens que se encontravam na folha.

Para avaliarmos os alunos nessa fase, concebemos um jogo. Para tal, fiz uma seleção de cerca de 60 imagens da internet entre elas, quadrinhos variados, cenas de filmes e de desenhos animados, fotografias em geral e dos próprios alunos, todas contemplando os aspectos conceituais que estávamos estudando. A turma foi dividida em grupos e, para cada grupo, fui projetando uma das imagens selecionadas. Em um prazo estipulado de 1 minuto, eles tinham que apontar qual o plano e qual o ângulo estavam sendo utilizados na imagem, justificando sempre a resposta. Caso um grupo errasse a resposta, o outro tinha oportunidade de falar sobre a mesma imagem.

Nesse momento, os grupos foram orientados a consultar, caso fosse necessário, o material sistematizado recebido. Ao permitir que os alunos fizessem isso, estávamos pressionando-os para que relessem esse material e pudessem eles mesmos confirmar e perceber se estavam entendendo ou não o conteúdo e o quanto já tinham adquirido de repertório que os permitia falar com autonomia sobre essa categoria dos quadrinhos. Foi dito a eles também, que no segundo dia, o jogo seria realizado sem consulta e seriam atribuídos pontos para aqueles grupos que acertassem os planos e ângulos de visão. Na aula seguinte, o jogo foi retomado, desta vez sem que os alunos pudessem consultar a folha com os planos e ângulos sistematizados.

Percebi, que no segundo dia em que foi realizado o jogo, a maioria dos alunos havia estudado a folha de sistematização de planos e ângulos de visão, pois não demonstravam dificuldades para apontar nas imagens o plano e o ângulo utilizados.

⁸ Vide etapa II do Caderno Pedagógico que acompanha essa dissertação.



Imagem 71

“Essa aí tá focando mais no rosto, tá do ombro pra cima, então é Primeiro Plano”(J1)



Imagem 72

“Aí não mostra a pessoa inteira, só o que é mais interessante, foca numa coisa só. É o close-up.” (M3)



Imagem 73

“O Plano é o Médio, porque tá focando nos personagens da cintura pra cima e aparece só um pouco da paisagem atrás.” (G1); “A câmera tá reta na altura dos olhos e a foto foi tirada de perto porque não dá pra saber onde eles estão, então é ângulo médio.”(L4).

Esses e outros comentários feitos pelos alunos nos permitem avaliar que, de fato, houve uma aquisição de repertório dos Planos e Ângulos de Visão, pois, ao falarem sobre as imagens durante o jogo, eles mencionam aspectos relacionados a essa categoria quando, por exemplo, dizem “aí tá focando mais no rosto, tá do ombro pra cima”(J1); “Aí não mostra a pessoa inteira, só o que é mais interessante, foca numa coisa só.”(M3); “Tá focando nos personagens da cintura pra cima e aparece só um pouco da paisagem atrás.” (G1). “A câmera tá reta na altura dos olhos e a foto foi tirada de perto porque não dá pra saber onde eles estão.”(L4)

Durante essa atividade, também conseguimos perceber que, além da aquisição houve também uma ampliação do repertório sobre os Planos e Ângulos de visão, pois os alunos utilizavam os termos próprios da linguagem dos quadrinhos para se referirem à imagens que lhes eram apresentadas: “Então é *Primeiro Plano*.”(J1); “É o close-up.” (M3); “O *Plano é o Médio*.” “Então é ângulo médio.”(L4).

Ao final do jogo, presenteei o grupo vencedor com um conjunto de lápis profissionais para desenho. Durante a premiação, fui explicando para a turma qual era a função de cada um dos lápis e os alunos acharam muito

interessante. A aluna L1 comentou: “Foi muito legal o jogo. Antes eu não estava entendendo nada desse negócio. Com o jogo, eu consegui entender melhor.” (L1). Outra aluna disse: “Professora, o ano que vem é você que vai dar aula pra gente?”(M3). As falas de L1 e M3 revelam que o jogo, tendo sido utilizado como instrumento de avaliação, tornou-se uma prática significativa de aprendizagem para os alunos, pois contribuiu para que eles compreendessem melhor o conteúdo.

Como foi mostrado no subtópico 3 dessa dissertação, a noção de sequencialidade foi trabalhada ao longo de todas as tirinhas apresentadas para os alunos. Durante todo o processo interventivo, observávamos se os alunos eram capazes de ler os quadrinhos comparativamente e se conseguiam estabelecer uma relação entre eles. Todavia, foi a partir da 33ª aula que começamos a avaliar, de modo mais efetivo, a aquisição e ampliação de repertório nesse sentido. Para tal, concebemos 2 atividades. Na primeira, selecionamos as seguintes tirinhas:



Imagem 74



Imagem 75

Com a ajuda do programa de edição de imagens Paint, recortei todos os quadrinhos e apaguei os textos dos balões. Em seguida, copiei e coleí, no processador de texto Word, as imagens editadas, que foram colocadas fora da ordem original. Depois de editadas, ficaram com o seguinte arranjo.



Imagem 76



Imagem 77



Imagem 78

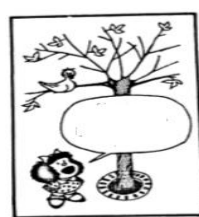


Imagem 79



Imagem 80



Imagem 81



Imagem 82



Imagem 83



Imagem 84



Imagem 85



Imagem 86

Antes de entregarmos para os alunos a folha em que se encontravam os quadrinhos desordenados, dividimos a turma em grupos. Em seguida, orientamos que eles reordenassem os quadrinhos, estabelecendo uma sequência narrativa que relacionasse o texto dos balões que seriam engendrados por eles e as imagens apresentadas. Achamos que essa atividade era necessária, porque nossos alunos estão acostumados a ver a sequencialidade como algo muito natural e precisávamos que eles entendessem que ela é construída quadrinho a quadrinho.

Depois de produzirem suas sequências, os grupos foram convidados a apresentá-las para a turma, justificando as escolhas que fizeram para formarem as tirinhas. Durante a apresentação, os colegas que estavam assistindo foram orientados a observar se os grupos foram capazes de estabelecer uma sequência narrativa lógica e identificar aquela que não estava organizada coerentemente.

Após cada apresentação, a turma realizou comentários sobre a ordem dos quadrinhos e os textos criados para os balões. A imagem a seguir, apresenta umas das tirinhas organizadas pelos grupos.



3º quadrinho: O que é isto?

4º quadrinho: Será que é o fruto da árvore?

5º quadrinho: Será que posso comê-lo?

Imagem 87

Para esta sequência de quadrinhos, surgiram vários comentários, entre eles:

Eu só achei que o que não ficou legal foi a sequência, porque tem que usar o raciocínio também, né gente? Se o cocozinho estava no chão, é óbvio que se a câmera tá pegando de cima ia aparecer o cocozinho na frente dela, né? Eu acho que deveria ter começado assim: o terceiro deveria ter sido o primeiro. Aí depois vinha o terceiro, o quarto e o quinto, aí depois tinha que vim o primeiro e o segundo, porque ia mudar a fala e ia terminar tipo com humor e na terceira e na quarta ia tá aparecendo o cocozinho, porque estava na frente dela. (L3)

“Eu achei que a última frase não teve sentido e não teve graça nenhuma.” (G1).

Com relação à segunda sequência de quadrinhos, um dos grupos organizou a tirinha do seguinte modo:



4º quadrinho -1º balão: Deixa eu descer?

2º balão: Não!!!

6º balão: Agora vou descer suave na nave.

Imagem 88

Com relação à essa sequência, os comentários foram: “No nosso grupo, aquela imagem que elas colocaram primeiro, a gente colocou depois que o Miguelito olhou pra baixo. Numa tirinha quando a pessoa olha pra baixo, sempre foca no local que ela olhou.” (J1); “Eu acho que o primeiro quadrinho não fez sentido porque a imagem tá tirada no picado, então tinha que ter aparecido ele olhando primeiro.”(L5); “Primeiro tinha que vim o quadrinho dele em cima do escorregador, olhando pra baixo, depois o quadrinho que está no picado.” (M1); “De novo eles colocaram uma imagem que na sequência que a gente olha não parece que as imagens tem lógica.”(J1); “Eu acho que o penúltimo quadrinho está fora da sequência porque pra mim ele está lá em cima do escorregador, olhando pra baixo.” (W1).

Observamos que em seus comentários, os alunos mencionam o fato de que em algumas tirinhas criadas pelos colegas não há cenas postas em sequências, o que compromete a coerência das histórias: “Eu acho que o primeiro quadrinho não fez sentido porque a imagem tá tirada no picado, então tinha que ter aparecido ele olhando primeiro.”(L5); “Primeiro tinha que vim o quadrinho dele em cima do escorregador, olhando pra baixo, depois o quadrinho que está no picado.” (M1). Para L5 e M,1 o quadrinho em que foi utilizado o ângulo Picado só faria sentido, se tivesse sido utilizado antes dele, o quadrinho do personagem Miguelito olhando para baixo de cima do escorregador, ou seja, nessa ordem:



Imagem 89



Imagem 90

Durante a análise das sequências instituídas pelos colegas, os alunos também falaram sobre a necessidade de haver uma relação coerente entre texto e imagens: “Eu acho que está concordando com o que eles escreveram.” (L4); Eu achei que a última frase não teve sentido e não teve graça nenhuma.”(G1); Fessora, não faz sentido aquele balão. Eu sou o rei do mundo,

é um pensamento e não uma fala e como que o outro menino ia saber que ele estava se achando o rei do mundo no penúltimo quadrinho?”(W1)

Com esses comentários, fica evidente a aquisição e ampliação de repertório dos alunos com relação ao conteúdo da sequencialidade, uma vez que eles demonstram ter domínio dos principais elementos para a criação e desenvolvimento de uma sequência narrativa e passaram a utilizar o termo sequencialidade para se referirem às histórias.

Na segunda fase de avaliação sobre a sequencialidade, agimos de forma diferente. Selecionamos uma sequência de tirinhas e uma a uma fomos apresentando para os alunos.



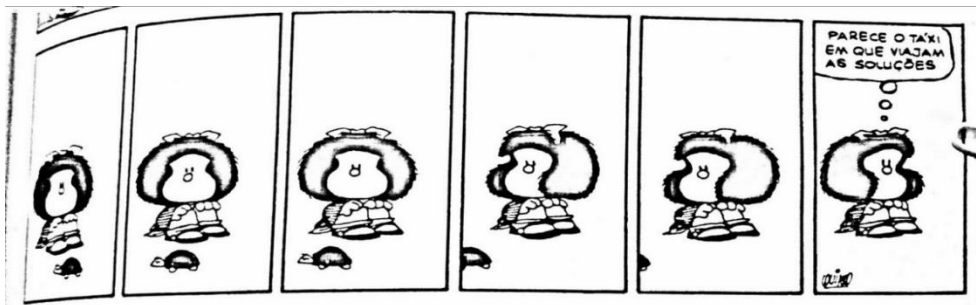


Imagem 94

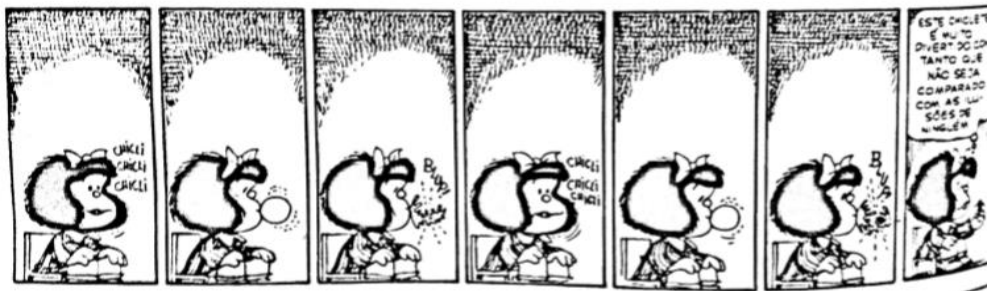


Imagem 95

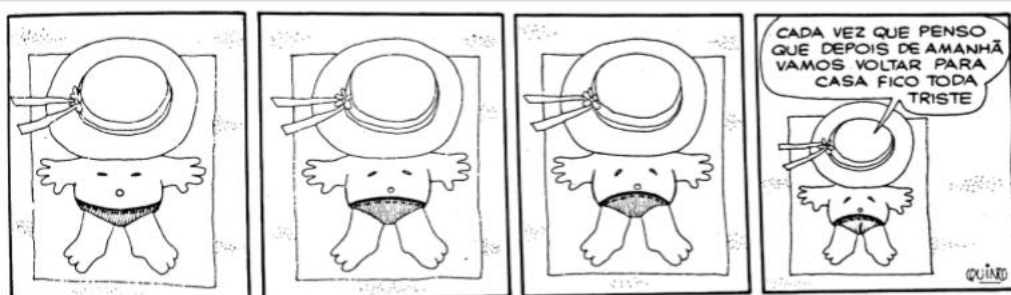


Imagem 96

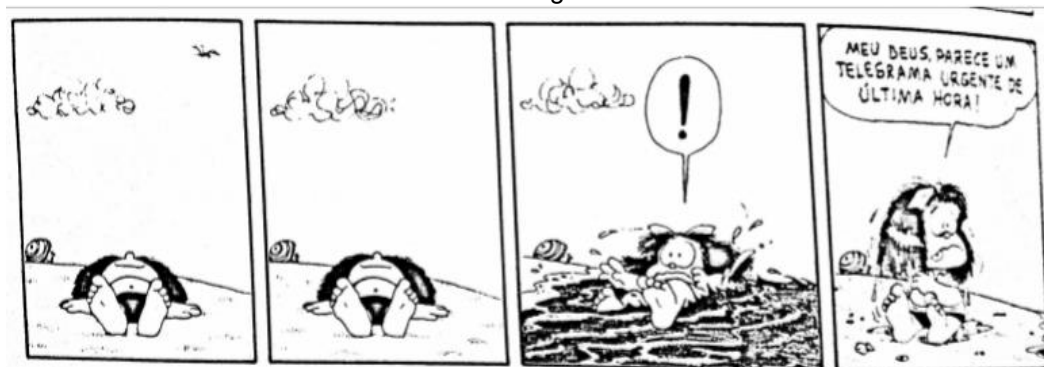


Imagem 97

Durante a apresentação, perguntávamos a eles qual quadrinho poderia ser retirado, sem que houvesse comprometimento da perspectiva narrativa. O intuito era fazer com que os alunos percebessem que o fato de um quadrinho poder ser retirado da tirinha não significa que ele não tem importância, mas que se trata de uma estratégia do quadrinista. No momento em que os quadrinhos eram exibidos, os alunos diziam: “Eu acho que o do meio porque ele tá aí só

para dar uma continuidade na história.”(M3); “Eu acho que tinha que tirar o terceiro, sabe por quê? A posição do olhinho da barriga da Mafalda, ele tá indo aos poucos. Ele tá assim, depois fica assim e no terceiro ele fica assim. Só que ela fica na mesma posição. Então, não ia fazer diferença se perdesse, porque ia continuar as etapas dela ficando triste.”(M1); “Se ela tá deitada desde o início, eu acho que esses dois primeiros quadrinhos são para indicar que demorou um tempo para a maré subir, senão não era necessário esses dois primeiros quadrinhos.”(I2); “Eu acho que poderia tirar o primeiro, porque no primeiro ela está na mesma posição que o segundo. Se tirasse o primeiro, só ia parecer que ela estava deitada na areia pouco tempo e onda chegou mais rápido.”(V1); “Eu acho que ele prolongou a tirinha pra uma coisa que não era necessária, porque ele colocou praticamente a mesma cena duas vezes. Então poderia cortar esses três primeiros.” (J1). Entre os motivos mencionados pelos alunos para que um quadrinho fosse retirado da tirinha está o fato de que eles foram acrescentados apenas para que a história fosse prolongada ou para que houvesse a desaleração da ação.

Pelas falas dos alunos, foi possível perceber que todas as atividades avaliativas descritas acima foram eficazes, pois, através delas, pôde-se verificar quais alunos já estavam com o repertório totalmente adquirido, quais se encontravam em processo de ampliação e quais não estavam com o repertório totalmente adquirido, havendo necessidade de reforçá-lo. Com avaliação processual, o professor pode acompanhar passo a passo o processo de construção de sentido do aluno, enquanto que, na avaliação formal, esse processo se perde. A avaliação processual permite uma individualização de cada aluno, permitindo que o professor perceba onde é necessário intervir.

3.3.2- Das atividades avaliativas que foram adaptadas para atender às exigências de uma avaliação formal.

Ao longo de todo o processo interventivo, foram aplicadas duas avaliações para atender às exigências da escola. Essas avaliações foram de caráter formal e não tiveram peso de avaliação completa. Na perspectiva da pesquisa, elas têm pouca relevância, pois, como são pontuais, foram feitas para atribuir pontos para os alunos, já que a escola legitimamente precisa de uma atribuição

numérica de notas. Todavia, achamos que seria interessante apresentá-las aqui, uma vez que podem contribuir para que o professor e nós mesmos como pesquisadores percebamos que é possível adequar os dois tipos de avaliação.

Quase todas as escolas exigem do professor uma avaliação formal e isso faz com que ele, alguma vezes, tenha que interromper, por exemplo, uma sequência didática para atender às exigências da escola. No entanto, muitas vezes, isso não precisa acontecer, pois o professor pode adequar qualquer estratégia avaliativa, a uma prova pontual.

É importante destacar que essas avaliações não estavam previstas por nós, e de certo modo, podemos dizer que elas não faziam parte do andamento cronológico do projeto, mas por conta do funcionamento da escola, fomos compelidas a realizá-las.

A primeira avaliação tinha que ser aplicada, conforme o cronograma da escola, na segunda semana do mês de setembro. De acordo com o andamento do projeto, os alunos, nesse momento, estavam vendo enquadramento. Já tinham sido avaliados nesse tópico, logo, não era mais necessário reavaliá-los. No entanto, para que o programa da escola fosse cumprido, decidimos englobar a avaliação formal dentro do projeto e usá-la como uma espécie de revisão.

Na primeira avaliação formal que tivemos que aplicar, selecionamos duas tirinhas do livro *Toda Mafalda*, para trabalharmos com o enquadramento e alguns recursos gráficos que ajudam a compor a linguagem visual das HQs.

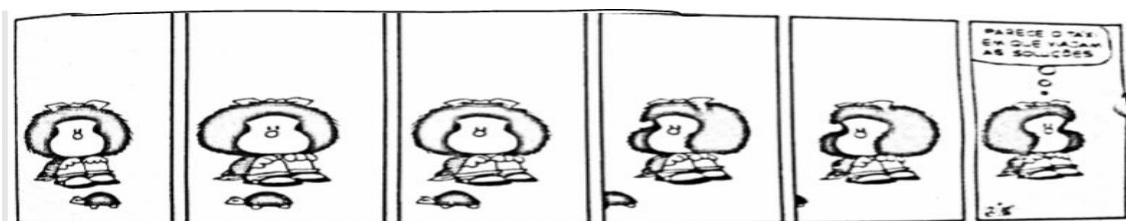


Imagem 98



Imagem 99

Para a primeira tirinha, fizemos seis perguntas. As quatro primeiras se referiam ao enquadramento. São elas: **1) Ao olhar a tirinha acima, observamos que o 1º, 2º e 3º quadrinhos apresentam semelhanças que não estão presentes no 4º, 5º e 6º quadrinhos. Que semelhanças são essas? 2) Em que sentido o quarto quadrinho está diferente dos três primeiros? 3) Há semelhanças e diferenças entre o 4º e o 5º quadrinhos. O que há de semelhante e o que há de diferente entre eles? 4) As diferenças entre o 4º e o 5º quadrinhos sugerem que tipo de ação ocorridas ao longo dos cinco primeiros quadrinhos?**

Com a questão número 1, desejávamos avaliar se os alunos eram capazes de perceber que, nos três primeiros quadrinhos, a personagem Mafalda está com a cabeça na mesma posição, diferentemente dos quadrinhos 4, 5 e 6, em que ela vira a cabeça para acompanhar o movimento da tartaruga. Com a pergunta 2, queríamos saber se os alunos conseguiriam apontar que a tartaruga está começando a sair do enquadramento. Na questão 3, se falariam que a personagem Mafalda está na mesma posição nos dois quadrinhos, mas que a tartaruga, no 4º quadrinho, começou a sair do enquadramento, pois a cabeça dela já não está desenhada e que, no 5º, falta apenas uma parte para que ela saia totalmente fora da moldura. Com a 4, queríamos saber se os alunos falariam que a mudança de enquadramento do 4º para o 5º quadrinho sugere que a tartaruga continuou se movimentando.

A quinta questão da avaliação era: **5) Vimos, em sala de aula, que a ausência do desenho da boca de uma personagem indica um estado emocional. Nesses quadrinhos, em que tipo de estado emocional se encontra a personagem Mafalda?** Pretendíamos verificar se os alunos foram capazes de assimilar que a ausência do desenho da boca em um personagem dos quadrinhos significa que ele está atônito, abismado, atordoado com alguma situação. Na tirinha Mafalda, foi desenhada sem a boca para mostrar que ela está atordoada com a lentidão da tartaruga.

Na sexta questão perguntamos: **6) O sexto quadrinho apresenta um pensamento da personagem Mafalda: “parece o taxi em que viaja as soluções”. Esse pensamento, explica o que ela acha da ação que acabou**

de acontecer ao longo dos cinco primeiros quadrinhos. Táxi em geral é o tipo de veículo que transporta pessoas de um lugar para o outro. Mafalda se refere a esse veículo no último quadrinho, mas diz que o que está sendo transportado são as soluções. Em que sentido essa reflexão de Mafalda se associa ao movimento da tartaruga observado nos quadrinhos anteriores? Essa questão não se referia a nenhum aspecto específico da linguagem dos quadrinhos. Desejávamos, com ela, avaliar a capacidade de compreensão dos alunos sobre a fala de Mafalda no último quadrinho. Queríamos verificar se eles seriam capazes de inferir que a personagem está comparando a tartaruga a um táxi em que viaja as soluções, porque ambos demoram para chegar.

As questões 7, 8, 9 e 10 se referiam à segunda tirinha utilizada na avaliação. Foram elas: **7) Por que há apenas um apêndice (rabicho) no balão do 1º, 3º e 5º quadrinhos? 8) O que indica a presença de mais de um apêndice nos balões do 2º e do 4º quadrinhos? 9) Quais as estratégias de desenho o quadrinista utilizou nos cinco primeiros quadrinhos para evidenciar que os personagens estão gritando? 10) Diante das discussões em sala de aula sobre a escolha de não desenhar a boca dos personagens para representar determinados estados emocionais, quais estados emocionais poderiam estar sendo experimentados pelos personagens do último quadrinho em relação ao quadrinho anterior ?**

As questões 7 e 8 se referiam aos balões que nos quadrinhos podem adquirir variados formatos e contornos de acordo com a conotação e a expressividade de seu conteúdo. Com essas perguntas, queríamos avaliar se os alunos foram capazes de entender que a presença de apenas um apêndice no balão indica que há apenas um personagem falando e que se há mais de um apêndice no mesmo balão, todos os personagens falam ao mesmo tempo e a mesma coisa.

Com a pergunta 9, desejávamos que os alunos identificassem, nos cinco primeiros quadrinhos da tirinha, os recursos visuais que o quadrinista utilizou para expressar que os personagens estavam gritando. Foram eles: desenhar os personagens com a boca aberta e de tonalidade escura, colocar os textos dos balões em negrito e assinalá-los com o ponto de exclamação.

Na questão 10, retomamos a indagação sobre a ausência da boca dos personagens e os motivos pelos quais eles teriam sido desenhados dessa maneira no último quadrinho da tirinha. Era esperado que os alunos respondessem que a ausência do desenho da boca dos personagens indicava que eles ficaram com raiva do personagem do quadrinho anterior, porque ele fez uma saudação ao armazém do próprio pai, algo irrelevante perto do que estavam comemorando: a independência do país.

A outra avaliação formal foi aplicada na segunda semana do mês de novembro. Nesta época, estávamos estudando planos, ângulos de visão e sequencialidade. Já tínhamos averiguado a competência e o desempenho dos alunos nesses itens. No entanto, para atender, mais uma vez, às exigências da escola, formulamos uma avaliação adicional, a qual utilizamos para recordar o conteúdo.

Na questão 1 da avaliação, foi proposto que eles fizessem uma associação entre as imagens e os planos que estudaram.

Na questão de número 2, foi pedido aos alunos que assinalassem a imagem que melhor representaria o texto: “Júlia tentou esboçar um sorriso, mas a expressão no seu rosto mostrava o quanto se sentia deslocada naquele ambiente.” Era esperado que os alunos marcassem a alternativa d, pois é a única imagem que mostra uma mulher constrangida.

Na questão 3, pretendíamos verificar se os alunos eram capazes de apontar o ângulo que tinha sido utilizado em cada um dos quadrinhos e os efeitos produzidos por eles. Na letra a, teriam que responder que o ângulo é o picado, pois o desenho é observado de cima para baixo, o que ajuda a mostrar que os personagens têm uma importância menor em relação ao ambiente. Já na letra b, a resposta esperada era ângulo contra-picado, uma vez que a imagem é observada de baixo para cima, valorizando, assim, os personagens e dando-lhes a sensação de superioridade.

Na 4, foi solicitado aos alunos que numerassem os quadrinhos de modo a estabelecer uma sequência lógica entre os quadrinhos. O arranjo correto dos quadrinhos é 4, 1, 2 e 3.

Na questão 5, letra a, perguntamos aos alunos qual (is) quadrinhos poderia(m) ser retirado(s) da tirinha de maneira que não houvesse prejuízo à clareza da narrativa. Já na letra b, pedimos a eles que justificassem a resposta

dada na questão anterior. Era esperado que os alunos respondessem que os quadrinhos 3 ou 4 poderiam ser retirados, uma vez que foram colocado na tirinha para desacelerar a ação, ou seja, mostrar que a formiga levou um certo tempo para subir no sapato da personagem Mafalda e depois descer.

A avaliação, a ampliação de repertório e as relações de interação são processos orgânicos. Aqui, eles foram tratados separadamente, porque estamos utilizando uma perspectiva de didatização para falar sobre todo o processo interventivo.

3.4. Das produções finais dos alunos

Como visto no capítulo teórico, uma das práticas elencadas por Paulino e Cosson (2009) para que se efetive o letramento literário é produção de textos, seja sob a perspectiva da crítica ou da criação literária. O que não significa que essa escrita tenha sempre que finalizar na realização de um produto. Todavia, quando isso ocorre, o processo de letramento literário ganha uma robustez mais interessante. Nessa intervenção, tivemos, nesse sentido, a elaboração de dois produtos pelos alunos, e é do processo dessa produção e da sua socialização que trataremos.

Desde o início, desejávamos que o projeto fosse estendido a outras turmas e que o letramento literário tivesse uma amplitude maior do que a comunidade leitora constituída dentro da turma participante. Queríamos que a prática também significasse para além da sala de aula. Para tal, concebemos uma atividade em que foi possível efetivar a prática do letramento com todo o conteúdo e habilidades adquiridos ao longo do processo interventivo. Nela, os alunos puderam trabalhar novamente na perspectiva do enquadramento, dos planos e ângulos de visão e da sequencialidade. Nosso objetivo era que eles, inclusive, apresentassem o produto para colegas de outra turma e para a diretora da escola.

Como o enquadramento implica detalhes, pedimos aos alunos que pensassem em detalhes que chamam a atenção deles na vida cotidiana. Organizamos todas as respostas dos alunos em um material para levar para a sala de aula, de modo que eles fossem trabalhando esses detalhes em trios até

a construção de um quadrinho que, ao final da atividade, seria apresentado para os próprios colegas de sala e para outras pessoas.

Essa atividade foi composta por 8 partes. Na primeira, fizemos a seguinte pergunta para os alunos: **Que detalhes ou cenas do cotidiano chamam a atenção de vocês?** Entre as respostas citadas, estão:

Uma coisa que me chama atenção é quando um mendigo pede dinheiro e ninguém ajuda, nem nada. Às vezes, nem olha pra ele. Às vezes ele nem pede dinheiro, pede comida, mas o povo passa como se não tivesse ninguém ali. Ele tá ali, mas talvez ele não teve escolha.(L3)

“O que me chama atenção no dia a dia é a comida da minha tia e as fotos do Shawn.”(A1); “Pôr do sol, a paisagem, tomar açaí e comida.”(I1); “ Eu amo quando tem o pôr do sol. É muito lindo, muito lindo mesmo.”(M2); O que me chama a atenção é quando acontece alguma coisa engraçada na escola.”(M1); “Quando um super- herói salva alguém, ou a supergirl aparece linda com seu traje.”(L2); “Quando ficam jogando bolinha de papel na sala.”(L7); “Quando bate um vento e as folhas cai da árvore.”(M5); “Uma criança conversando com um adulto.”(L5); “Quando uma pessoa dá um pulo porque ela levou um susto e porque tava vendo um filme de terror.”(M5), “Filme de ação quando tem alguém fugindo e a polícia tá atrás.”(L7); “Quando a minha família tá sentada comendo pizza.” (J1); “Quando eu pulo na piscina.”(W1); “Quando meu time faz um golaço.”(V1)

Na segunda parte, selecionamos dez detalhes do que foi citado pelos alunos que, depois de reorganizados, deram origem as seguintes cenas: uma bolinha de papel sendo arremessada em direção ao cesto de lixo; uma folha caindo de uma árvore; uma criança conversando com um adulto; uma mulher observando, do 5º andar de um prédio um mendigo recebendo uma esmola; uma pessoa assustada depois de ver uma cena de filme de terror na TV; um carro em alta velocidade fugindo de uma perseguição policial; o pôr do sol na praia; uma família sentada à mesa comendo uma pizza; um nadador pulando de um trampolim em direção à piscina; uma bola indo em direção ao gol. Colocamos cada cena dentro de um envelope diferente e, na aula seguinte, pedimos para que um representante de cada grupo sorteasse um envelope.

Na terceira parte da atividade, concebemos um roteiro (Vide anexo 3, 1º roteiro) para que os alunos pudessem dar início ao planejamento dos quadrinhos. Nele, os grupos tinham que escrever a cena que haviam sorteado, indicar o número de quadrinhos que seria necessário para compor a cena e apontar os elementos que fariam parte de cada quadrinho e que ajudariam a estabelecer a sequência narrativa. Para delinear o primeiro roteiro, os alunos demoraram cerca de cinquenta minutos. Fui mediando todo o processo, de modo que os alunos pudessem refletir sobre o que estavam fazendo, e provocando-os para que fizessem conexões com o que já tinham estudado sobre sequência narrativa.

Selecionamos 3 roteiros concebidos pelos alunos para analisar⁹.

Roteiro de produção Etapa I

1-Cena que vai ser representada O por do sol na praia

2- Número de quadrinhos que vão compor cena
 3 4 5

3-Elementos que vão compor a sequência narrativa

a) O que vai acontecer no quadrinho 1?
Alice estava observando o por do sol na praia

b) O que vai acontecer no quadrinho 2?
Então observando ela diz: Mamãe quando acontecerá um eclipse? Então sua mãe responde daqui a alguns minutos

c) O que vai acontecer no quadrinho 3?
Então diz sua mãe: filha esse eclipse é raro só acontece 1 vez a cada século

d) O que vai acontecer no quadrinho 4?
Então Alice diz: nossa mamãe está ansiosa

e) O que vai acontecer no quadrinho 5?
Mamãe já começou como ele é lindo

1-O por do sol na praia
 3- a) Alice estava observando o por do sol na praia
 b) Então observando ela diz: Mamãe quando acontecerá um eclipse? Então sua mãe responde daqui a alguns minutos.
 c) Então diz sua mãe: filha esse eclipse é raro só acontece 1 vez a cada século.
 d) Então Alice diz: nossa mamãe está ansiosa.
 e) Mamãe já começou como é lindo.

Imagem 100

⁹ As legendas dizem respeito somente ao que foi escrito pelos alunos.

Roteiro de produção Etapa I

1-Cena que vai ser representada Uma bolinha de papel sendo arremessada em direção ao cesto de lixo

2- Número de quadrinhos que vão compor cena
() 3 () 4 (x) 5

3-Elementos que vão compor a sequência narrativa

a) O que vai acontecer no quadrinho 1?
Apresenta o personagem no sala de aula

b) O que vai acontecer no quadrinho 2?
O personagem pede a professora para ir ao lixo e ela nega.

c) O que vai acontecer no quadrinho 3?
O personagem amassa uma bolinha de papel

d) O que vai acontecer no quadrinho 4?
O personagem apresenta dúvidas sobre jogar ou não a bolinha de papel.

e) O que vai acontecer no quadrinho 5?
O personagem joga a bolinha e acerta o cesto

Imagem 101

- 1-Uma bolinha de papel sendo arremessada em direção ao cesto de lixo
- 3- a) Apresenta o personagem na sala de aula.
- b) A personagem pede a professora para ir ao lixo e ela nega.
- c) A personagem amassa uma bolinha de papel.
- d) A personagem apresenta dúvidas sobre jogar ou não a bolinha de papel.
- e) A personagem joga a bolinha a acerta o cesto.

Roteiro de produção Etapa I

1-Cena que vai ser representada Uma bola indo em direção ao gol

2- Número de quadrinhos que vão compor cena
() 3 () 4 (x) 5

3-Elementos que vão compor a sequência narrativa

a) O que vai acontecer no quadrinho 1?
Mostra todo o estádio de futebol

b) O que vai acontecer no quadrinho 2?
O arbitro anuncia os últimos 5 minutos de jogo que ainda estava 0x0

c) O que vai acontecer no quadrinho 3?
Luís domina a bola quando é tomada por Mateus do time preto e GOOLLL

d) O que vai acontecer no quadrinho 4?
Mas um problema, foi gol contra

e) O que vai acontecer no quadrinho 5?
E é vitória do time preto!

Imagem 102

- 1-Uma bola indo em direção ao gol
- 3- a) Mostra todo o estádio de futebol
- b) O arbitro anuncia os últimos 5 minutos de jogo que ainda estava 0x0
- c) Luís domina a bola quando é tomada por Mateus do time roxo e GOOLLL
- d) Mas um problema, foi gol contra
- e) E é vitória do time preto!

Observamos que todos os trios conseguiram planejar seus quadrinhos, de modo que ficasse estabelecida entre eles uma sucessão de ideias. Após conceberem a sequência narrativa, pedi que apontassem, no verso do primeiro roteiro, qual dos quadrinhos seria produzido e justificassem suas escolhas.

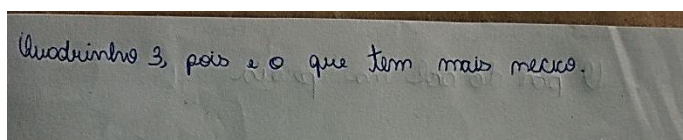


Imagem 103

Quadrinho 3, pois é o que tem mais nexos.

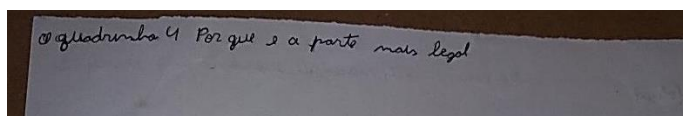
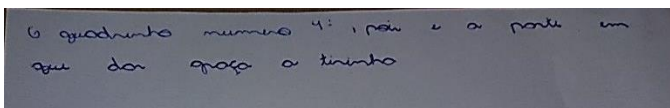


Imagem 104

O quadrinho 4 por que é a parte mais legal



O quadrinho numero 4, pois é a parte em que dá graça a tirinha

Imagem 105

Analisando agora o que os alunos escreveram, constatamos que eles não conseguiram justificar a escolha do quadrinho embasando-se nos aspectos de sua linguagem. Isso pode ter ocorrido, por uma concepção inadequada da atividade. Caberia, portanto, um replanejamento de modo a deixar claro para os alunos os propósitos a serem alcançados.

Na quarta parte da atividade, selecionamos, na internet, 30 imagens, (Vide anexo 4), três para cada trio. Todas se relacionavam à perspectiva do primeiro roteiro preenchido pelos grupos. Elas foram inseridas nos envelopes e os alunos escolheram com qual imagem trabalhar. Nosso objetivo era que, a partir da escolha deles, pudéssemos dar início ao processo propriamente dito, de construção dos quadrinhos.

Além das imagens, acrescentamos também, ao envelope, um segundo roteiro de produção (Vide anexo 3, 2º roteiro) e duas folhas emolduradas (Vide Anexo 5), que os trios utilizariam para rascunhar o quadrinho e depois para desenhá-lo definitivamente.

No segundo roteiro, os alunos tiveram que idealizar de que maneira adequariam o quadrinho selecionado às perspectivas do enquadramento e dos planos e ângulos de visão. O primeiro passo foi dizer em local do quadrado colocariam as imagens escolhidas. O segundo foi exprimir se haveria ou não movimento e que estratégia usariam para representá-lo, caso optassem por indica-lo. Por último, precisavam escolher qual plano e ângulo usariam e por quê.

Já a folha emoldurada tinha o objetivo de auxiliar os alunos no posicionamento das imagens, facilitando dessa maneira a transmissão da ação.

Nos roteiros que selecionamos para analisar, pudemos observar uma aquisição de repertório dos alunos no que diz respeito às categorias da linguagem dos quadrinhos estudadas ao longo do projeto, especialmente a planos e ângulos de visão .

Roteiro de produção Etapa II

1- Onde serão enquadrados os elementos do quadrinho?
 parte superior à direita parte superior à esquerda parte inferior à direita
 parte inferior à esquerda no centro

2-Haverá indicação de movimento do corpo de um personagem ou objeto?
 Sim Não

Por quê? elas estavam observando o eclipse

3-Se houver movimento, como ele vai ser representado?
 Através de linhas cinéticas Através do enquadramento Através de linhas cinéticas e enquadramento

Por quê?

4- Qual plano será utilizado?
 Panorâmico Total Americano Médio Primeiro Plano Detalhe

Por quê? Para aparecer o personagem e o cenário por completo

5- Qual será o ângulo de observação da imagem?
 Médio Superior inferior

Por quê? Para mostrar a paisagem e os personagens na altura do olho

Imagem 106

2- Elas estavam observando o eclipse.

4-Para aparecer o personagem e o cenário por completo.

5-Pra mostrar a paisagem e os personagens na altura dos olhos.

Roteiro de produção Etapa II

1- Onde serão enquadrados os elementos do quadrinho?
 parte superior à direita parte superior à esquerda parte inferior à esquerda parte inferior à direita
 no centro

2-Haverá indicação de movimento do corpo de um personagem ou objeto?
 Sim Não

Por quê? Porque ele está apenas pensando

3-Se houver movimento, como ele vai ser representado?
 Através de linhas cinéticas Através do enquadramento Através de linhas cinéticas e enquadramento

Por quê?

4- Qual plano será utilizado?
 Panorâmico Total Americano Médio Primeiro Plano Detalhe

Por quê? Porque vai aparecer ele e a sala de aula

5- Qual será o ângulo de observação da imagem?
 Médio Superior inferior

Por quê? Porque está na altura dos olhos

Imagem 107

2- Porque ele está apenas pensando.

4- Porque vai aparecer ele e a sala de aula.

5- Porque está na altura dos olhos.

Roteiro de produção Etapa II

1- Onde serão enquadrados os elementos do quadrinho?
 parte superior à direita parte superior à esquerda parte inferior à direita
 parte inferior à esquerda no centro

2-Haverá indicação de movimento do corpo de um personagem ou objeto?
 Sim Não

Por quê? Ele irá chutar a bola

3-Se houver movimento, como ele vai ser representado?
 Através de linhas cinéticas Através do enquadramento Através de linhas cinéticas e enquadramento

Por quê? Para mostrar o movimento da bola

4- Qual plano será utilizado?
 Panorâmico Total Americano Médio Primeiro Plano Detalhe

Por quê? Para mostrar ele e a paisagem

5- Qual será o ângulo de observação da imagem?
 Médio Superior inferior

Por quê? Para mostrar a imagem de cima

Imagem 108

2-Ele irá chutar a bola.

3-Para mostrar o movimento da bola.

4-Para mostrar ele e a personagem.

5-Para mostrar a imagem de cima.

Nos três roteiros selecionados, os alunos optaram pelo Plano Panorâmico e usaram argumentos muito semelhantes para justificar a escolha: “Para aparecer o personagem e o cenário por completo.”; “Porque vai

aparecer ele e a sala de aula.” e “Porque mostra ele e a paisagem.” Com relação ao Ângulo de Visão, o primeiro e o segundo trios optaram pelo Ângulo Médio. Suas justificativas foram: “Mostrar a paisagem e o personagem na altura do nosso olho.” e “Porque está na altura dos olhos.” O terceiro trio, todavia, escolheu o Ângulo de Visão Superior, pois pretendia “mostrar a imagem de cima.” Lendo os roteiros dos alunos, conseguimos perceber que eles se apropriaram do funcionamento dos planos, pois, em outras palavras, afirmam que o Plano Panorâmico incorpora, além do ambiente, as personagens. Notamos também uma ampliação de repertório no que diz respeito aos Ângulos de Visão, pois, ao justificarem suas escolhas, mostram ter consciência de que uma cena pode ser observada de diferentes alturas, sendo que, quando uma imagem está no Ângulo de Visão Médio, significa que ela está sendo percebida ao nível dos olhos da pessoa que a observa e, quando ela está no Ângulo Superior, está acima do nível dos olhos.

Na quinta parte da atividade, os alunos começaram a desenhar os quadrinhos. Nessa fase, eles me acionavam o tempo todo para que eu validasse o que eles estavam fazendo. Importante destacar que o que desejavam não era saber o *que* ou *como* desenhar, mas se o que estavam fazendo conseguia expressar a sua intenção (a qual já dominavam no âmbito da linguagem quadrinística). Frequentemente os alunos perguntavam: “Professora, assim ficou bom?”(L2); “Tá dando pra perceber que tá de cima pra baixo?”(J1); “É assim que faz?”(M1). Durante essa fase, eu orientei que observassem todos os pontos que tinham sido colocados no roteiro, a fim de que produzissem o quadrinho conforme o que tinham planejado.

Depois de todo o processo de planejamento e estruturação do quadrinho, somando desenho e colagem de imagens oferecidas, os alunos chegaram a esses resultados:



Imagem 109

Filha, você sabia que esse eclipse é muito raro e só acontece uma vez a cada século?

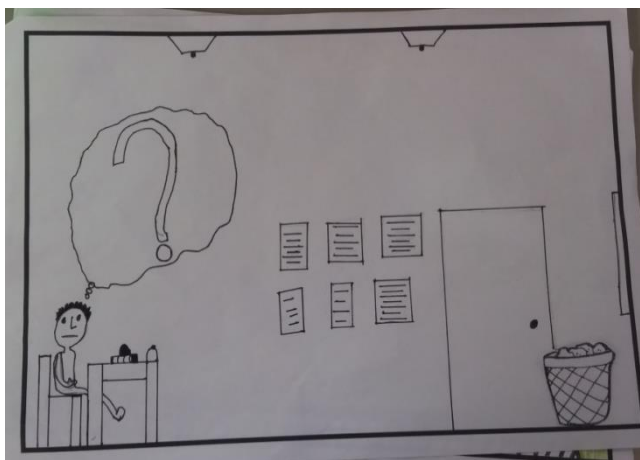


Imagem 110



Imagem 111

Através da produção é possível perceber que, embora os alunos não possuam técnica de desenho, procuraram, de fato, utilizar o Plano Panorâmico, uma vez que nos três quadrinhos, além dos personagens, retrataram também o ambiente. Com relação aos ângulos escolhidos, mantiveram no primeiro e no

segundo quadrimhos a imagem ao nível dos olhos do observador e no terceiro, direcionaram o olhar dele para a um nível superior.

No que diz respeito ao enquadramento dos elementos do desenho, cometeram alguns equívocos, pois desenharam alguns componentes do quadrimho em locais diferentes dos que haviam mencionado no roteiro. Aqui, caberia, portanto, o reestabelecimento da atividade, caso houvesse tempo hábil, para verificar se o problema foi a falta de concepção dessa categoria ou uma distração cometida por eles.

Na sexta parte da atividade, os trios tinham que apresentar os quadrimhos para os colegas de sala, explicando de que maneira conceberam-no dentro das categorias enquadramento, sequencialidade, planos e ângulos de visão. Depois de cada apresentação, a turma tinha que dizer se o trio conseguiu ou não atingir o propósito. O objetivo dessa atividade foi reforçar nos alunos a leitura imagética, utilizando suas próprias produções. Essa fase, inclusive, permite ao professor avaliar constantemente como estão a apropriação e a ampliação de repertório dos alunos, agora conjugando tudo o que foi aprendido ao longo de todo o processo.

Quando a aluna M3 apresenta o quadrimho abaixo e diz “O nosso objetivo era mostrar que o campo de futebol é muito grande, por isso a gente usou o Ângulo Superior.” (M3), o professor consegue perceber que os alunos, de fato, construíram a imagem com intenção focada dentro da linguagem quadrimhística. Do mesmo modo, quando os colegas que estavam assistindo a apresentação são unânimes em dizer “Sim.”, com o intuito de mostrar que o trio conseguiu atingir o objetivo, é possível que o professor perceba que eles adquiriram repertório sobre a linguagem quadrimhística que lhes permite falar sobre a imagem com propriedade.

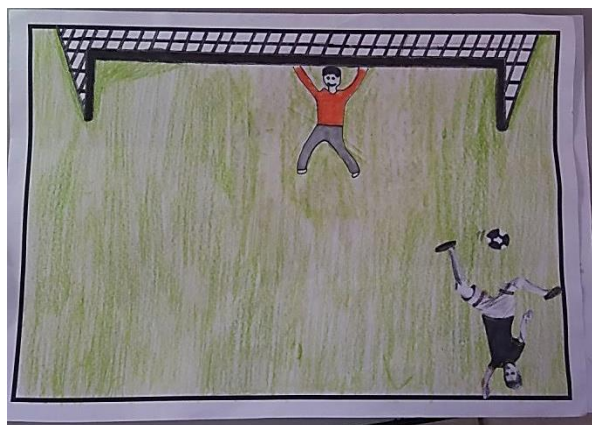


Imagem 112

Já com relação ao quadrinho abaixo, percebemos pela fala do trio que eles ainda não conseguiram assimilar totalmente alguns aspectos específicos da linguagem quadrinística.



Imagem 113

Ao comentar sobre os planos que haviam utilizado para desenhar o quadrinho, uma das integrantes do trio disse: “A gente usou o Plano Panorâmico e o *Plano Detalhe para mostrar melhor a mão do mendigo.*”(M5) Pela fala da aluna, é possível perceber que o grupo confundiu o enquadramento e suas estratégias de mostrar apenas uma parte do objeto ou do corpo de um personagem para indicar movimento com as técnicas dos planos de visão que servem, por exemplo, para dar destaque a algum elemento da cena (Plano Detalhe). Quando desenharam a mão do mendigo dessa maneira, transmitem para o leitor a ideia de que a personagem está chegando à cena e não de que está sendo dado um ressaltado maior a essa parte do corpo.

Como os alunos já tinham apresentado entre si os quadrinhos, já estavam se sentindo mais autônomos para falar de sua própria concepção e conseguiram, de um modo ou de outro, cumprir seus objetivos, eles teriam mais segurança para poderem apresentar seu trabalho para além da sala de aula, ou seja, poderíamos começar um processo de ampliação da comunidade de leitores. Para tal, conduzi os alunos para a outra turma de sétimo ano para que lá também pudessem apresentar seus quadrinhos do mesmo modo que fizeram na parte anterior, só que, dessa vez, sem a avaliação da turma. Desde o início da aplicação, os alunos do outro sétimo ano vinham me cobrar que também queriam participar da intervenção. Alguns diziam: “Professora, a gente também vai fazer diário de leitura?” (MF); “Por que a outra turma está fazendo projeto e a gente não?”(M). Em nenhum momento, comentei com esses alunos que estava desenvolvendo um projeto na escola. Eles ficaram sabendo pelos próprios colegas da turma que estava sofrendo a intervenção. Se os alunos que estavam participando do processo interventivo foram comentar com os colegas da outra sala, de modo que estes vieram reclamar que estavam fora do projeto, é porque o projeto estava sendo significativo, estava fazendo sentido para os alunos que estavam envolvidos na intervenção. Ou seja, o compartilhamento das leituras já estava extrapolando o espaço da sala de aula e estava atingindo outras salas de aula também, logo, seria interessante ampliar também a comunidade de leitores:



Imagem 114



Imagem 115



Imagem 116



Imagem 117

Durante as apresentações, os alunos perguntavam: “Professora, é você que vai dar aula pra gente o ano que vem?” (M) “Você vai fazer esse projeto com a gente também?”(G). Essas falas evidenciam que eles também queriam participar das mesmas atividades, uma vez que as apresentações fizeram muito sentido para eles.

Na oitava parte, última dessa atividade, tínhamos o objetivo de produzir um painel com os quadrinhos e deixá-lo exposto na sala de aula da turma que sofreu o processo interventivo. Almejávamos também que o painel fosse apresentado não só para o sétimo ano, cujos alunos reclamaram de ficar de fora do projeto, como também para a diretora da escola. Todavia, como a escola é um espaço complexo de convivência, tivemos que mudar um pouco a dinâmica. A diretora, que embora tenha sido convidada para a apresentação, não pôde comparecer, porque tinha uma reunião urgente no Departamento de Educação para tratar sobre a antecipação do encerramento do ano letivo. Como também não havia espaço suficiente na sala para montarmos o painel, tivemos que afixar os quadrinhos em cima do quadro. Infelizmente, a funcionária da escola recolheu todos os quadrinhos e jogou-os no lixo, antes que eu pudesse guardá-los. Um dia após o término do processo interventivo, deparei-me com todos na lixeira. Quando fui perguntar o porquê de aquilo ter acontecido, ela me disse: “Eu pensei que fosse dos pequeninhos do turno da tarde.” (funcionária) Infelizmente, percebemos na fala da funcionária um certo grau de desmerecimento pelo trabalho dos alunos menores e dos professores do 1º ao 5º ano, uma vez que ela afirma somente ter jogado os trabalhos no lixo porque pensou que fossem deles.

Durante o processo interventivo, fizemos outra subatividade que também merece ser mencionada nesse subtópico, pois estava dentro da mesma perspectiva da atividade anteriormente descrita. Ela se dividiu em quatro partes, as quais serão apresentadas a seguir.

No início do processo interventivo, concebemos um exercício de motivação, no qual os alunos idealizaram um perfil da personagem Mafalda (Vide etapa I do Caderno Pedagógico). Ao longo do processo, eles conceberam-na como uma personagem irônica, cínica e sagaz que constrói uma figura icônica que faz parte, inclusive, do subsistema canônico dentro do sistema literário.

Os alunos trabalharam também na perspectiva do quadrinista durante todo o projeto, logo, apresentar para eles o criador desse clássico da literatura era muito apropriado sob nosso ponto de vista. Para tal, na primeira parte da atividade, elaboramos um material¹⁰ no qual resgatávamos tudo o que havíamos estudado sobre Mafalda e também apresentávamos para os alunos o Quino. Para ilustrá-lo, selecionamos na internet uma fotografia do quadrinista junto de sua personagem (Vide anexo 6).

Na segunda parte, tiramos também da internet uma das imagens mais simbólicas e clássicas da personagem Mafalda¹¹, na qual ela aparece com a boca aberta, gritando com seu máximo de indignação. Durante todo o processo interventivo, falávamos para os alunos sobre os significados da boca aberta de Mafalda, entre eles estava a indignação diante dos problemas do mundo.

Depois de selecionarmos a imagem, fizemos sua edição de modo que fosse possível ampliar seu tamanho. Também apagamos o texto do balão, e acima do desenho da personagem, digitei a pergunta: **O que sua Mafalda diria para o mundo?**

Na terceira parte da atividade, após resgatarmos tudo o que havíamos falado sobre Quino e Mafalda na aula anterior, pedimos aos alunos que preenchessem o balão com uma resposta para o questionamento. Queríamos observar, se assim como a personagem Mafalda, os alunos iam se referir a problemas mundiais.

¹⁰ Vide etapa V, módulo 2 do Caderno Pedagógico que acompanha essa Dissertação.

¹¹ Vide etapa v, módulo 2 do Caderno Pedagógico que acompanha essa Dissertação.

As respostas foram variadas e a maioria se relacionava ao meio ambiente, a desigualdade à política, etc, o que mostrava que, de fato, eles haviam compreendido bem a essência de indignação da personagem e de suas tirinhas.

Esse tipo de ampliação de repertório, apesar de não ser o nosso objetivo com essa pesquisa, também é importante, pois permite que o aluno faça uma leitura mais crítica da realidade que o cerca.

Na quarta parte da atividade, solicitamos que os alunos apresentassem para os colegas as frases que escreveram, justificando suas escolhas.



Imagem 118

A sequência de atividades apresentadas nesse subtópico evidencia, que quando o professor media uma atividade adequadamente, pode fornecer benefícios para a formação social e leitora do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta interventiva foi elaborada para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, cujos alunos não só apresentam dificuldades em analisar os aspectos visuais das HQs, como também apresentavam resistência em validá-los como elementos constitutivos do gênero em questão.

Ao constatarmos essa competência de leitura de imagens falha, procuramos desenvolver um trabalho sistematizado de leitura de tirinhas, quadro a quadro, com o intuito de ampliar o repertório dos alunos nos aspectos enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade, que são elementos integrantes do gênero tirinhas.

Nesse sentido, escolhemos trabalhar com as tirinhas de Mafalda, personagem clássica das histórias em quadrinhos. Depois de selecionarmos aquelas com as quais trabalharíamos, concebemos estratégias de leitura que tiveram como eixo central permitir aos alunos ampliarem seu repertório de leitura do gênero, de modo a aprenderem a ler esse tipo de imagem.

Como a turma apresentava desconhecimento dos recursos utilizados nesse gênero para indicar movimento, dimensão, profundidade, etc.. traçamos estratégias para a mediação da leitura das imagens, o que foi feito a partir de perguntas pontuais de mapeamento, de inferência e de levantamento de hipótese.

No início da intervenção, notamos que os alunos não legitimavam os aspectos visuais como elementos passíveis de serem citados e tinham grandes dificuldades de ler comparativamente os quadrinhos. No decorrer do processo interventivo, eles foram ganhando autonomia para lidar com o texto imagético e passaram a reconhecer as estratégias quadrinísticas utilizadas nele.

A estratégia de mediar a leitura das tirinhas permitiu uma ampliação de repertório da turma com relação aos aspectos inerentes à linguagem dos quadrinhos e possibilitou uma melhor interação dos alunos com o texto e entre si. No início do processo interventivo, muitos alunos hesitavam em responder às perguntas mediadoras e, quando o faziam, se dirigiam apenas a mim enquanto professora da turma. Todavia, no decorrer do processo, foram ganhando segurança para lidar com o texto e passaram a falar entre si, o que

demonstrava que eles estavam se apropriando de um repertório que lhes dava autonomia para se referir às imagens. Esse repertório passou a ser ampliado quando começaram a utilizar os termos próprios da linguagem das HQs. Os processos interativos estabelecidos em sala de aula possibilitaram uma discussão entre os alunos e conseqüentemente contribuíram para a formação de uma comunidade de leitores.

Antes de ser iniciado o processo interventivo, muitos alunos tinham o hábito de abandonar a leitura dos textos que lhes eram apresentados antes mesmo de iniciá-la. Várias vezes ouvi em sala de aula frases do tipo: “eu não gosto de ler” ou “ler é muito chato”. Durante a aplicação do projeto, percebi que, ao contrário do que acontecia anteriormente, a turma demonstrava interesse pelas atividades e sempre ficava curiosa para ver o próximo quadrinho da seqüência. A postura dos alunos tinha mudado, porque a minha postura também era outra. Assumi o papel de professora mediadora e os alunos não tinham mais que lidar sozinhos com o texto. O velho hábito de entregar o texto e pedir que eles sozinhos realizassem a leitura já não mais existia. A prática de formular perguntas pontuais de mapeamento, inferência e hipótese contribuiu para que os alunos vivessem uma experiência significativa com o texto, além de ter colaborado para a criação de um cenário favorável para a aprendizagem.

Além disso, esse novo panorama de sala de aula favoreceu para que os alunos se identificassem como sujeitos em sala de aula e cativou, inclusive, aqueles mais tímidos como a aluna L2, que sempre teve dificuldades de se relacionar com os colegas e professores. Ela nunca se encorajou a responder a chamada ou a sair da sala de aula durante o recreio. Surpreendentemente, no último dia da intervenção, quando perguntei quem queria ler o texto que apresentava a personagem Mafalda e seu criador, L2 levantou a mão em sinal de que faria a leitura. Todos os alunos ficaram surpresos com a atitude da colega e, ao final de sua leitura, aplaudiram-na.

Não poderíamos deixar de elencar também algumas considerações sobre as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do processo interventivo que não foram objetos da pesquisa, mas merecem ser consideradas.

Durante o projeto, elaboramos duas atividades avaliativas formais e sistêmicas dentro do âmbito da escola e cinco atividades avaliativas na perspectiva processual, no plano da sistematização.

Concebemos um questionário investigativo que pode ser adaptado a outras realidades, não só para trabalhar com as tirinhas da personagem Mafalda, mas que, baseado na mesma lógica de perguntas, serve como um instrumento diagnóstico que pode ser reaplicado tal qual, ou adaptado a qualquer HQ, para avaliar o nível de letramento do aluno na perspectiva da linguagem imagética dos gêneros quadrinísticos.

Para as práticas de leitura, elaboramos dois roteiros de produção de modo que os alunos pudessem idealizar um quadrinho dentro das categorias estudadas, ao longo do projeto.

Criamos também ambientes diferenciados de aprendizagem. Os alunos passaram a ocupar o espaço da sala de aula por outras perspectivas que não a tradicional de carteira e professor. Eles foram levados, inclusive, para outra sala de aula, de modo que pudessem apresentar para outros colegas os quadrinhos que criaram.

No âmbito de elaboração de material didático, também realizamos várias ações, entre elas a seleção e edição de imagens e a elaboração de um jogo a partir de imagens que foram escolhidas na internet.

A construção de um novo espaço em sala de aula no qual os alunos tiveram a oportunidade de se posicionar criticamente diante do texto literário permitiu que eles se identificassem com o que estavam lendo e estimulou o gosto deles pela leitura.

É necessário, portanto, pensar em estratégias que estejam verdadeiramente a serviço da leitura do texto literário e que privilegiem majoritariamente aspectos que estão relacionados à sua linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Moyses. *Histórias em quadrinhos e educação infantil*. Psicol. cienc. prof. vol.21 no.3. Brasília Sept. 2001.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi, BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto e MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Teláris: ensino fundamental 2: 8º ano*.-2 ed.- São Paulo: Ática,2015.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: 1975.

CAMPOS, Cláudio César de Oliveira. *Quadrinhos e o incentivo à leitura*. 2013.43 f. Monografia. Universidade de Brasília-Brasília, 2013.

CÂNDIDO, Antônio. "O direito à Literatura". In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CIRNE, M. *História e Crítica dos Quadrinhos Brasileiros*. Rio de Janeiro: Ed. Europa. FUNARTE, 1990.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: la lectura literária em la escuela*. México:FCE, 2007.

EVEN-ZOHAR, Itamar 2013. "Teoria dos Polissistemas". Revista Translatio 4, pp. 221. [Marozo, Luis Fernando; Carlos Rizzon & Yanna Karlla Cunha trans].

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*. Vol.1. São Paulo. Ed.34,1996.

MCCLOUD, Scott. *Desenhando quadrinhos: os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novel*. São Paulo: Makron Books, capítulo 1, p.8-25, 2008.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=pcn.html>.. Acesso em: 10 maio. 2018.

QUINO, J. L. *Toda Mafalda*. 2ª. ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

SANTOS, Roberto Elísio dos. *HQs de humor no Brasil: variações da visão cômica dos quadrinhos brasileiros*. Porto Alegre: Ed: EDIPUCRS, 2014.

SOARES, M. Letramentos: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18ª Edição. Porto Alegre: Editora Cortez, 2011.

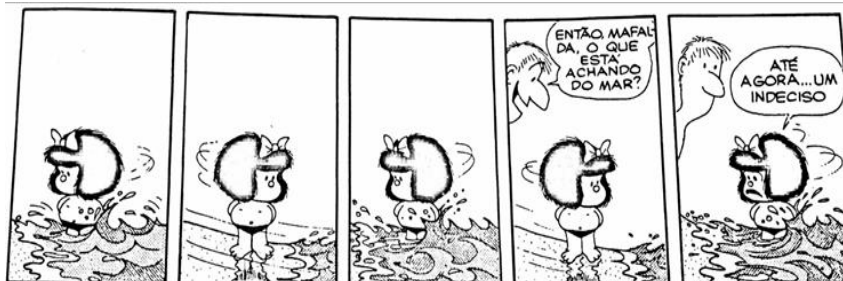
VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.).3. ed. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

ANEXOS

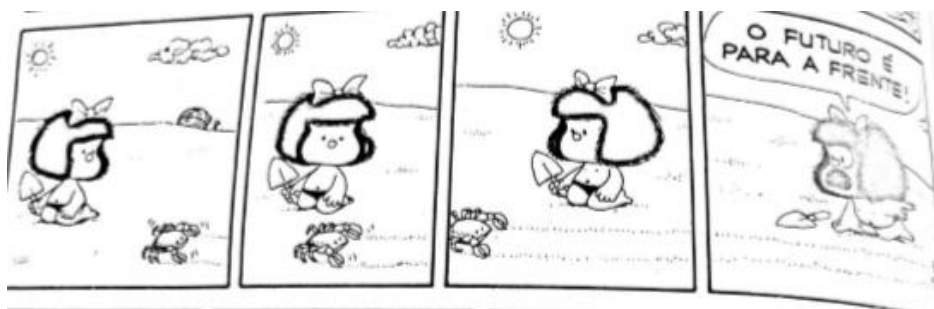
ANEXO 1

Tirinhas utilizadas nas atividades interventivas

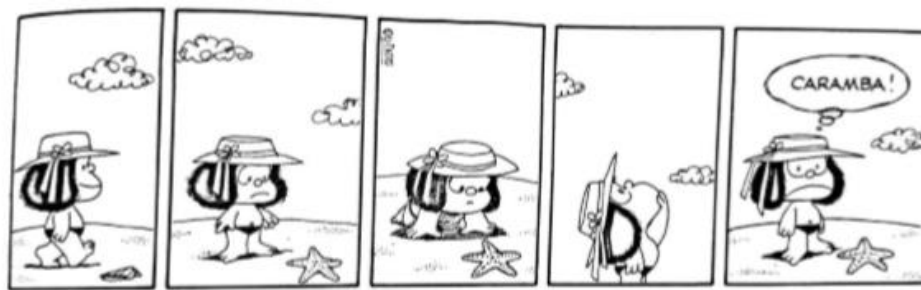
Tirinha 1



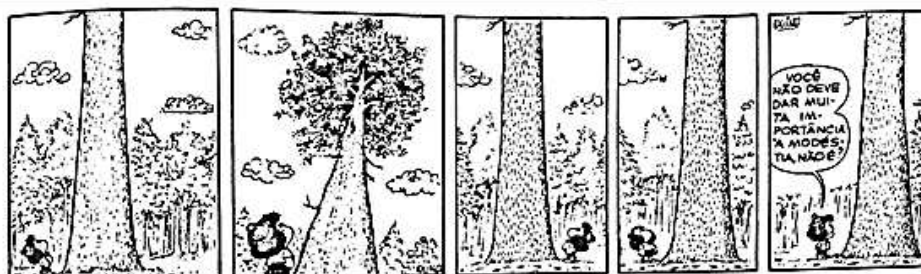
Tirinha 2



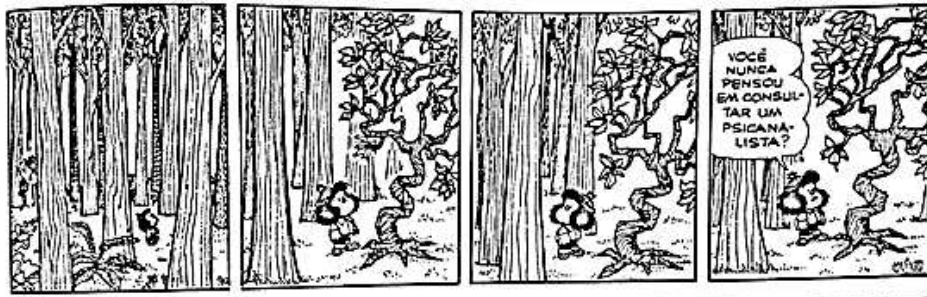
Tirinha 3



Tirinha 4



Tirinha 5



Tirinha 6



Tirinha 7



Tirinha 8



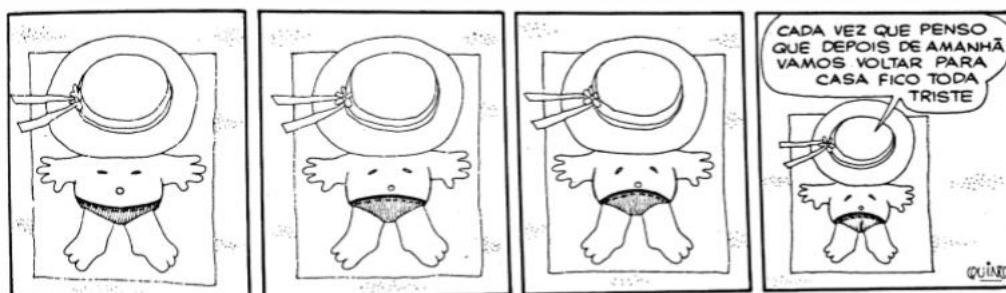
Tirinha 9



Tirinha 10



Tirinha 11



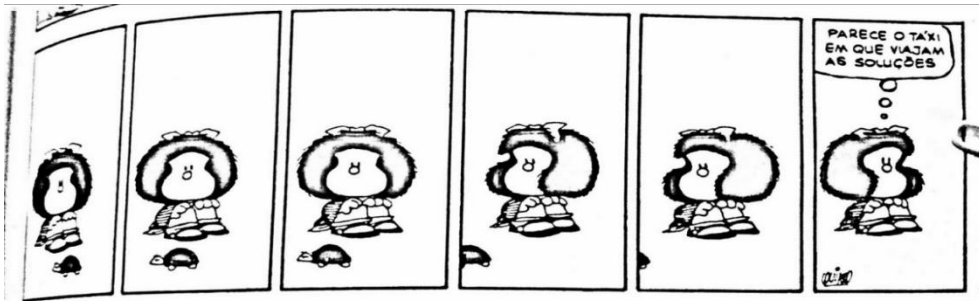
Tirinha 12



Tirinha 13




Tirinha 14

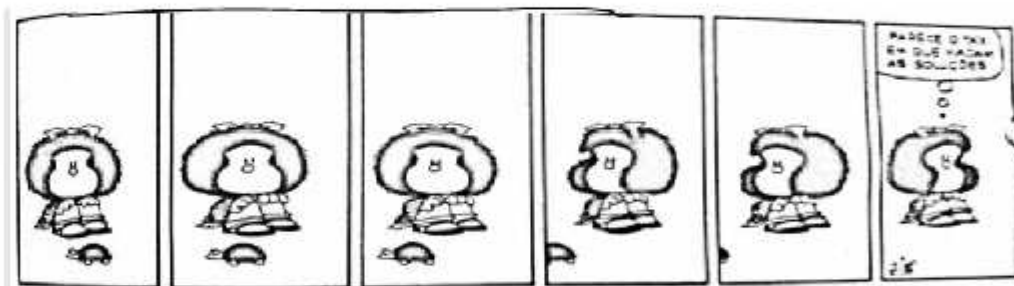


ANEXO 2

Avaliações formais aplicadas ao longo do projeto

1ª avaliação

	ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO SEBASTIÃO PATRUS DE SOUSA - 3º Bimestre/2018 Avaliação de Língua Portuguesa - Professora: Alice 7ºano Japão		
	NOME: _____ N.º: _____ Data: / / Valor: 13 pts. Nota: _____ Assinatura do Responsável: _____		



- 1) Ao olhar a tirinha acima, observamos que o 1º, 2º e 3º quadrinhos apresentam semelhanças que não estão presentes no 4º, 5º e 6º quadrinhos. Que semelhanças são essas?

- 2) Em que sentido o quarto quadrinho está diferente dos três primeiros?


- 3) Há semelhanças e diferenças entre o 4º e o 5º quadrinhos. O que há de semelhante e o que há de diferente entre eles?

- 4) As diferenças entre o 4º e o 5º quadrinhos sugerem que tipo de ação ocorreu ao longo dos cinco primeiros quadrinhos?

- 5) Vimos em sala de aula que a ausência do desenho da boca de uma personagem indica um estado emocional. Nesses quadrinhos, em que tipo de estado emocional se encontra a personagem Mafalda?

- 6) O sexto quadrinho apresenta um pensamento da personagem Mafalda: "parece o taxi em que viaja as soluções". Esse pensamento, explica o que ela acha da ação que acabou de acontecer ao longo dos cinco primeiros quadrinhos. Táxi em geral é o tipo de veículo que transporta pessoas de um lugar para o outro. Mafalda se refere a esse veículo no último quadrinho, mas diz que o que está sendo transportado são as soluções. Em que sentido essa reflexão de Mafalda se associa ao movimento da tartaruga observado nos quadrinhos anteriores?

2ª Avaliação

	ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO SEBASTIÃO PATRÚS DE SOUSA - 4º Bimestre/2018 Avaliação de Língua Portuguesa - Professora: Alice Cristiane - 7º ano Japão		
	NOME: _____	N.º: _____	
	Data: / /	Valor: 13 pts.	Nota: _____
	Assinatura do Responsável: _____		

1) Planos de visão é o modo como as personagens e o cenário podem ser enfocados nos quadinhos. De acordo com o que aprendemos em sala de aula, relacione o nome dos planos às imagens.

- Plano Geral ou Panorâmico
- Plano Total ou de Conjunto
- Plano Americano
- Plano Médio
- Primeiro Plano
- Close-up



()



()



()



()



()



()

Leia:

"Júlia tentou esboçar um sorriso, mas a expressão no seu rosto mostrava o quanto se sentia deslocada naquele ambiente."

- 2) Das alternativas a seguir, assinale aquela cujo plano melhor representaria o texto acima. Justifique sua resposta.

ANEXO 3

Roteiros para a produção do quadrinho

1º roteiro

Roteiro de produção	Etapa I
1-Cena que vai ser representada _____	
2- Número de quadrinhos que vão compor cena () 3 () 4 () 5	
3-Elementos que vão compor a sequência narrativa	
a) O que vai acontecer no quadrinho 1?	_____ _____
b)O que vai acontecer no quadrinho 2?	_____ _____
c)O que vai acontecer no quadrinho 3?	_____ _____
d)O que vai acontecer no quadrinho 4?	_____ _____
e)O que vai acontecer no quadrinho 5?	_____ _____

2º roteiro

Roteiro de produção**Etapa II**

1- Onde serão enquadrados os elementos do quadrinho?

() parte superior à direita () parte superior à esquerda () parte inferior à direita
() parte inferior à esquerda () no centro

2-Haverá indicação de movimento do corpo de um personagem ou objeto?

() Sim () Não

Por quê? _____

3-Se houver movimento, como ele vai ser representado?

() Através de linhas cinéticas () Através do enquadramento () Através de linhas cinéticas e enquadramento

Por quê? _____

4- Qual plano será utilizado?

() Panorâmico () Total () Americano () Médio () Primeiro Plano () Detalhe

Por quê? _____

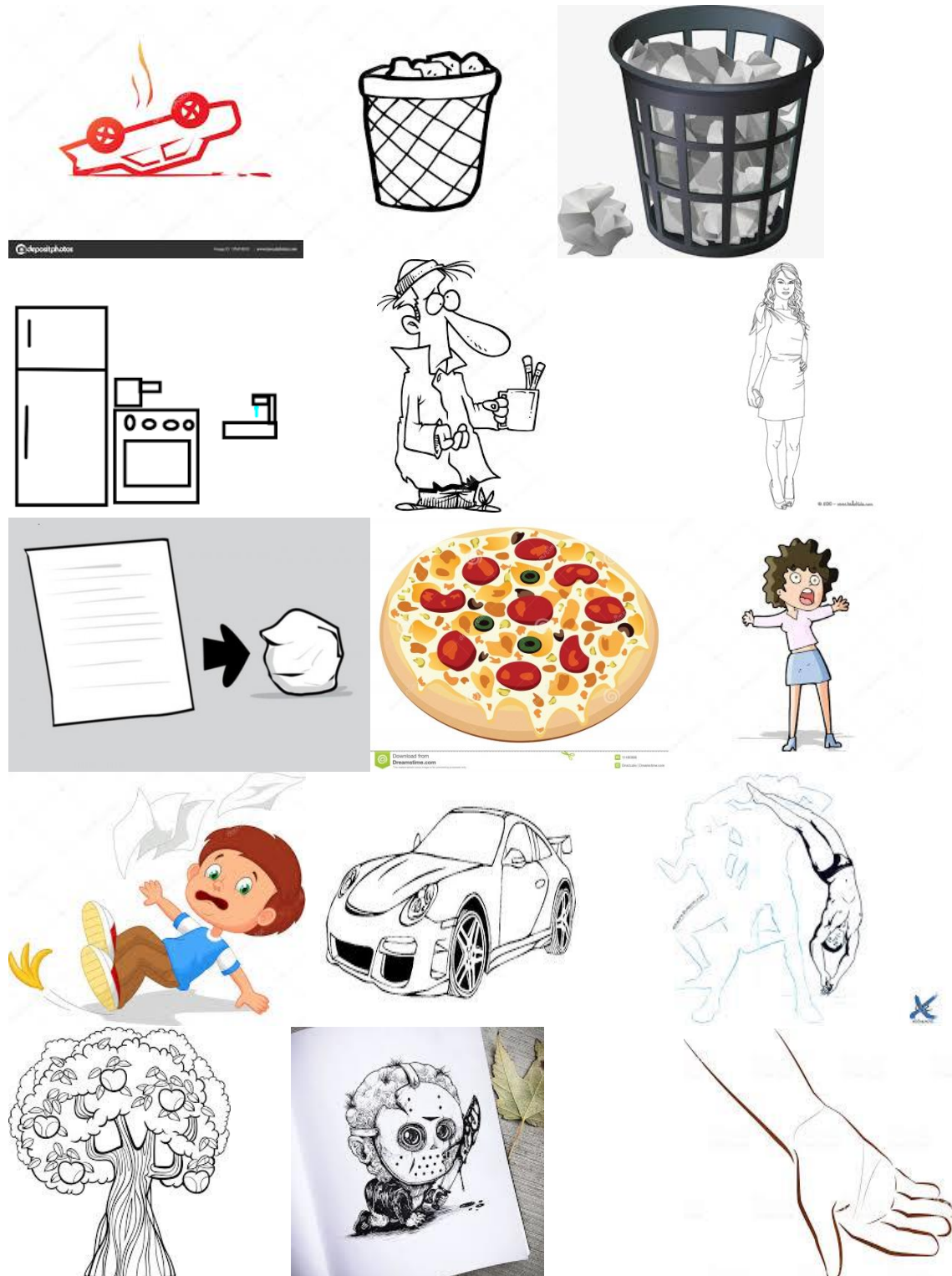
5-Qual será o ângulo de observação da imagem?

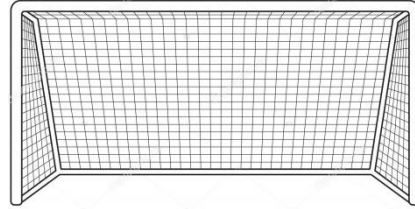
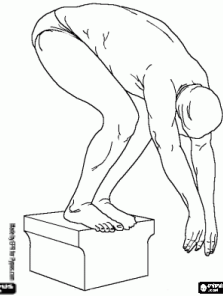
() Médio () Superior () inferior

Por quê? _____p

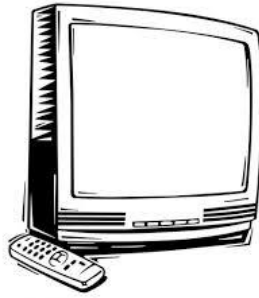
ANEXO 4

Imagens selecionadas para a 4ª parte da atividade de construção do quadrinho

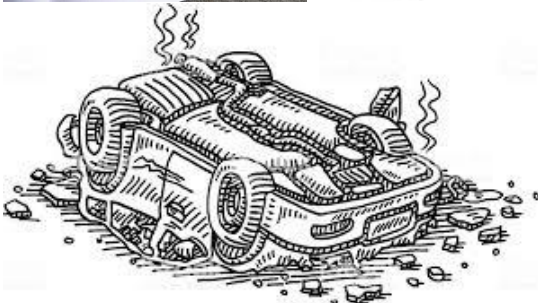
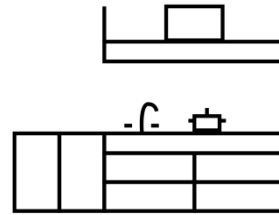




depositphotos image ID: 1802221 www.depositphotos.com

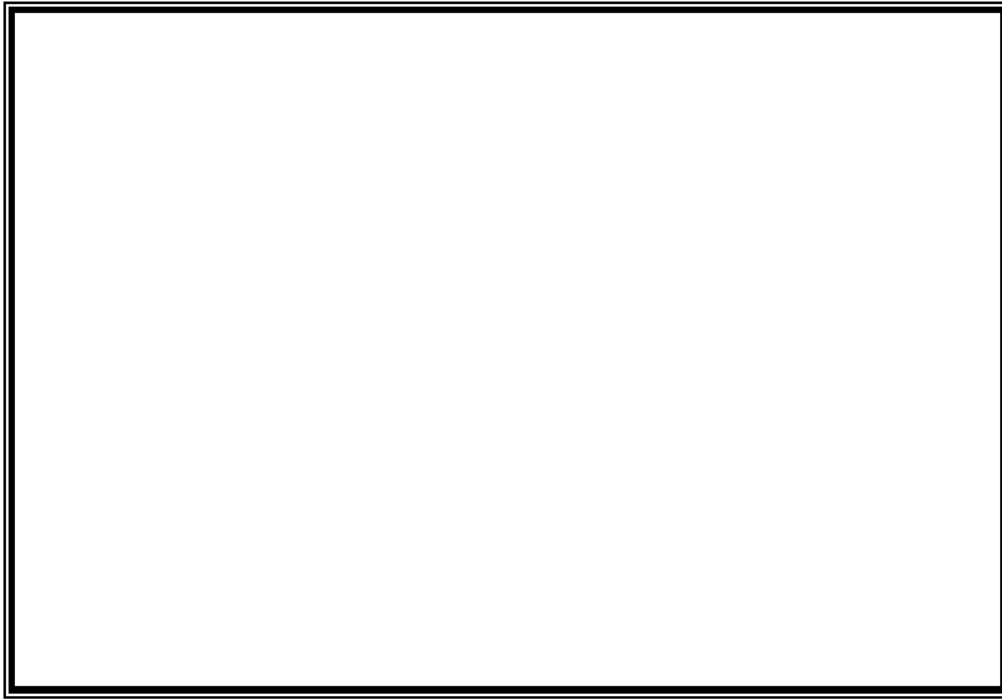


0451173 www.fotosearch.co



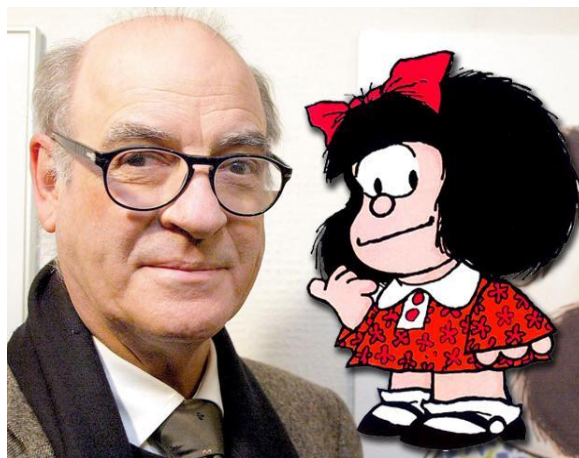
ANEXO 5

Moldura para desenhar o quadrinho



ANEXO 6

Foto selecionada de Mafalda e seu criador

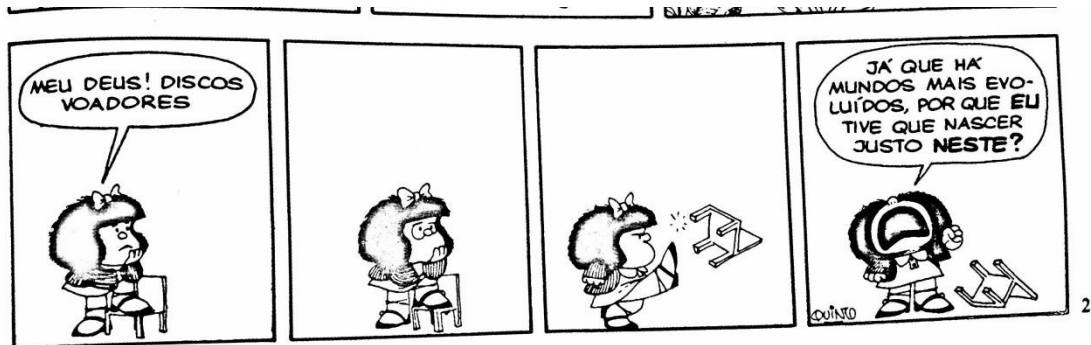


ANEXO 7

Atividade de Sondagem

Leia as tirinhas abaixo e responda o que for pedido

1ª tirinha



1- O que nos permite afirmar que a personagem altera seu estado de humor?

2ª tirinha



2- E nesta tirinha, o que nos permite perceber transformações no estado de humor da personagem?

3ª tirinha



3- Em qual quadrinho a menina está com raiva do menino? Justifique sua resposta.

4- E em qual quadrinho o menino está mais animado? Justifique sua resposta.

4ª tirinha



5- No segundo quadrinho, o menino está chegando a uma conclusão. Quais elementos no quadrinho permitem perceber isso?

5ª tirinha



6- No primeiro quadrinho, a menina não está feliz. Que elementos nos permitem perceber isso?

7- No segundo quadrinho, o menino está falando de um modo eloquente e entusiasmado. Que elementos nos permitem perceber isso?

8- No terceiro quadrinho, a menina fala algo que faz o menino ficar mudo. Que elementos nos permitem perceber que o menino não tem o que falar diante da fala da menina?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Moyses. *Histórias em quadrinhos e educação infantil*. Psicol. cienc. prof. vol.21 no.3. Brasília Sept. 2001.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi, BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto e MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Teláris: ensino fundamental 2: 8º ano*.-2 ed.- São Paulo: Ática,2015.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: 1975.

CAMPOS, Cláudio César de Oliveira. *Quadrinhos e o incentivo à leitura*. 2013.43 f. Monografia. Universidade de Brasília-Brasília, 2013.

CÂNDIDO, Antônio. "O direito à Literatura". In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: la lectura literária em la escuela*. México: FCE, 2007.

CIRNE, M. *História e Crítica dos Quadrinhos Brasileiros*. Rio de Janeiro: Ed. Europa. FUNARTE, 1990.

EVEN-ZOHAR, Itamar 2013. "Teoria dos polissistemas." *Revista Translatio* 4, pp. 221. [Marozo, Luis Fernando, Carlos Rizzon &Yanna Karlla Cunha trans.]

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*. Vol.1. São Paulo. Ed.34,1996.

MCCLLOUD, Scott. *Desenhando quadrinhos: os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novel*. São Paulo: Makron Books, capítulo 1, p.8-25, 2008.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=pcn.html>>.. Acesso em: 10 maio. 2018.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

QUINO, J. L. *Toda Mafalda*. 2ª. ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

SANTOS, Roberto Elísio dos. *HQs de humor no Brasil: variações da visão cômica dos quadrinhos brasileiros*. Porto Alegre: Ed: EDIPUCRS, 2014.

SOARES, M. *Letramentos: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18ª Edição. Porto Alegre: Editora Cortez, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.).3. ed. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.