

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Danilo Baptista Testa**

**Uma proposta de leitura para as tiras de Armandinho**

**SÃO PAULO**

**2021**

**DANILO BAPTISTA TESTA**

**Título: Uma proposta de leitura para as tiras de Armandinho**

Linha de pesquisa: Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Língua Portuguesa – *lato sensu*, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida Regina Borges Sellan.

**SÃO PAULO**

**2021**

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo propor questões a respeito da compreensão de leitura do gênero textual tira no ensino básico, tendo por base princípios da Sociossemiótica e estudos referentes à leitura e aos gêneros textuais. A pesquisa se justifica uma vez que as tiras são um gênero textual a ser privilegiado em sala, seguindo as orientações dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Há de ser destacar também que as tiras cômicas estão cada vez mais presentes nos materiais didáticos e têm, mais recentemente, encontrado nas redes sociais um suporte que a abraçou e, ao mesmo tempo, garantiu sua aceitação em meio a crianças, jovens e adultos, como uma forma sofisticada de comunicação.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, foram selecionadas, para exemplificação, as tiras de Armandinho, produzidas por Alexandre Beck. De modo geral, o trabalho chama atenção para a necessidade de se trabalhar a leitura de tiras em sala de aula em uma perspectiva que revalorize o papel do leitor como sujeito ativo, que recorre a várias estratégias para produzir sentido.

**Palavras-chave:** tiras, leitura, produção de sentido.

## **ABSTRACT**

This work aims to propose some questions about reading comprehension of the textual genre comic strip in elementary school, based on principles of Social Semiotics and studies related to reading and textual genres. The research justifies itself because the comic strips are a textual genre to be privileged in the classroom, following the guidelines by PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) and BNCC (Base Nacional Comum Curricular). We also have to bring out that comic strips are appearing in school supplies and have, more recently, found in social media a support and, at the same time, guaranteed their acceptance among children, young people and adults as a creative form of communication.

Bearing in mind the objective of this research, Armandinho's comic strips, produced by Alexandre Beck, were selected for analysis. In general, our work calls attention to the necessity of working comic strips reading in classroom in a perspective which brings out the reader's role as an active subject who appeals to several strategies to produce any sense in the text.

**Keywords:** comic strips, reading, sense production.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>06</b>
<b>2. TÓPICO: LEITURA .....</b>	<b>10</b>
<b>3. TÓPICO: GRAMÁTICA .....</b>	<b>20</b>
<b>4. TÓPICO: TIRAS .....</b>	<b>36</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por tema a leitura textual discursiva multimodal das tiras, especificamente as tiras de Armandinho, em relação à produção de sentidos decorrentes da interação palavra-imagem. A ideia de que todo texto é multimodal está em Kresse e Van Leeuwen (2001) e segundo o que eles afirmam: “todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um texto multimodal contribuem para o significado”. Todo texto carrega em si um projeto, é importante termos sempre em mente que camadas de produção estão envolvidas em sua composição: verbo, imagem, projeto gráfico, seleção de elementos etc. Para analisar mais precisamente como esses recursos agem sobre o significado dos textos, utilizaremos a Gramática do Design Visual (GDV), que fundamentará teórica e analiticamente a pesquisa realizada.

As perguntas que embasaram a investigação são:

- a) Como noções de leitura, gênero textual e a GDV podem contribuir com o ensino da leitura de textos semióticos na escola?
- b) Como elaborar sequências didáticas que atendam as exigências da Base Nacional Comum Curricular e de outros manuais, especificamente sobre a leitura como objeto de conhecimento?
- c) Como promover práticas de letramento que considerem as habilidades propostas pela BNCC, especificamente com textos multissemióticos – tirinhas, charges, gifs etc.?
- d) Como o entendimento da paisagem semiótica colabora com a construção dos sentidos e como ocorrem as interações entre as personagens nas tiras?

Justifica-se a realização desta pesquisa, pois, na atualidade, faz-se necessário promover o letramento na linguagem específica dos quadrinhos, não somente porque manuais exigem a adoção dessa linguagem e pela recente inclusão dos quadrinhos na lista do Programa Nacional Biblioteca na Escola, mas porque é necessário garantir que os alunos compreendam as múltiplas mensagens neles presentes e, ao mesmo tempo, mostre um caminho para o acesso a todos os subgêneros das HQs, em especial as tiras cômicas e quaisquer outros que se sustentem na interação entre linguagem verbal e pictórica.

Para todos, a linguagem é a extensão de si projetada: de um lado, falando, escrevendo, gesticulando, desenhando etc.; de outro, ouvindo, lendo, vendo e observando. Entendê-la e utilizá-la sempre foi uma necessidade da vida pessoal e social, portanto devemos nos debruçar sempre sobre ela em busca de compreender seus recursos de expressão e de uso.

Este breve estudo tem o objetivo de instigar a leitura e a pesquisa de leigos e interessados em histórias em quadrinhos, sobretudo o professor da educação básica que está diante de materiais para os quais não foi preparado e, portanto, não sabe adotá-lo com segurança em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Este trabalho tem, portanto, por objetivo geral:

- Contribuir com o letramento das tiras cômicas no espaço escolar no que diz respeito ao preparo dos professores da educação básica frente à recente aparição desse material como objeto de estudo e de ensino.

E por objetivos específicos:

- Apresentar uma noção de leitura em que o leitor participe ativamente do processo, bem como trazer uma noção de gênero discursivo;
  - Verificar como a GDV pode contribuir com análises do gênero tira cômica;
  - Verificar a construção narrativa do gênero tiras cômicas;
  - Examinar a paisagem semiótica representada no cenário e sua relação as os personagens representados, realizando uma introdução às metafunções representacional, interacional e comunicacional;
  - Apresentar uma sequência didática direcionada à leitura das tiras cômicas de Armandinho.

No primeiro tópico, falaremos da leitura na perspectiva defendida em Koch e Elias (2021), tentando demonstrar que a leitura exige muito mais do que o simples conhecimento linguístico ativado pelos interlocutores: o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias com o objetivo de preencher as lacunas e participar, de

forma ativa, da construção do sentido. Desse modo, autor e leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem.

Adiante, apoiados na noção da Sociossemiótica de Kress e van Leeuwen (2006), mais precisamente nos conceitos trazidos pela GDV, tentando atrelar a noção de gramática para o design visual, não em sentido comparativo entre os recursos comunicativos expressos pela língua e pela linguagem, mas na maneira como essas representações são combinadas em busca de um sentido mais amplo, buscaremos, ilustrar uma pequena demonstração dos quadros teóricos propostos pela GDV.

Discorreremos sobre suas respectivas metafunções em relação à representação na instituição dos vetores como instrumentos marcadores da estrutura narrativa em seus processos de ação; posteriormente, demonstraremos a metafunção interacional e seus processos de reação e as trocas de turno relativos ao procedimento de conversação. Além disso, trataremos da metafunção composicional, com o objetivo de destacar os temas que podem emergir e ser motivo de discussão pretendidos pelo produtor da imagem. Por último, comentaremos a saliência, o enquadramento e distinguiremos o dado em oposição ao novo e mostraremos a relação entre os recursos semióticos pertencentes às tiras cômicas que trabalham ao lado do conteúdo verbal.

Mais adiante, trabalhamos brevemente a noção de gênero voltada à comunicação, uma vez que nos adaptamos a inúmeras situações de comunicação e, nessa perspectiva, devemos levar o estudante a refletir que nos comportamos linguisticamente diferente quando fazemos uma palestra em contextos formais, quando estamos falando para a família ou quando estamos à mesa com amigos. Os textos orais e escritos que produzimos diferenciam-se uns dos outros porque são produzidos em condições diferentes e, às vezes, produzimos textos com características semelhantes. Essas regularidades e irregularidades, ou seja, essa produção de textos mais ou menos estáveis, costumamos chamar de gêneros textuais ou discursivos. Como sabemos, há alguns que despertam o interesse da escola e, assim, são amplamente cuidados, enquanto outros ganham características menos monitoradas e, desse modo, vão se modificando sem muito controle.

Na tentativa de contribuir com o ensino de um gênero que ainda causa desconforto em grande parte das pessoas, elaboramos, por último, uma sequência didática com a finalidade de ajudar o professor e o aluno a dominarem melhor esse subgênero das HQs. Acreditamos, portanto, que este trabalho poderá contribuir de forma muito singela com os processos de leitura de tiras.

## **Para ler, é preciso abrir uma caixa de ferramentas e outra de saberes**

No senso comum e até no ambiente escolar, a leitura pode estar ligada a um processo unilateral de extração de significado no qual o texto é visto como produto e como o polo mais importante dessa atividade. O aluno, nesse processo, é entendido como um sujeito desprovido de conhecimentos e de vivências que contribuam com a leitura. Assim como uma mina, o texto dispõe de inúmeras informações enterradas e que estão à espera de um minerador, nesse caso o leitor, disposto a extraí-las, através de muito esforço e persistência, o significado preciso, exato e completo desse texto.

Essa visão limitada e improdutiva quanto ao desenvolvimento de leitores brasileiros, amplamente praticada nas casas e nas salas de aulas brasileiras, busca neste tópico uma alternativa para uma mudança de conduta no tratamento do texto e no seu valor durante o processo de formação de leitores proficientes. Abrimos essa discussão, considerando uma visão radicalmente aposta:

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch e Elias, 2021, p.11)

O primeiro atrito em relação à ideia inicial desse tópico, defendido pelas autoras citadas, está na possibilidade de participação dialógica do leitor no processo de leitura. Ela deve ser uma atividade que demanda intensa participação do leitor, pois estabelece uma interação entre ele e outros dois pilares envolvidos nesse processo, autor e texto. Cabe ao professor, figura central na condução das atividades de formação de leitores, elaborar, projetos estruturados para oferecer novas perspectivas de leitura ao seu aluno, descortinando-lhe realidades diferentes do habitual e, ao mesmo tempo, colocando-o em uma postura ativa perante o texto. Frente a esse objetivo, o de formar leitores, é necessário que o repertório do aluno seja considerado e, assim como ele, suas limitações, necessidades e vivências. Ou seja, precisamos avaliar condições, definir objetivos, montar a coletânea mais apropriada antes de dar início a cada etapa do processo de formação leitora. É função do professor, portanto, criar estratégias bem elaboradas, que considerem não somente o texto como objeto

de ensino, mas, ao mesmo tempo, que considere um leitor ativo inserido em um processo estruturado de formação leitora.

Acreditamos que, na relação entre professor e aluno, deve haver espaço para uma interlocução que garanta ao aprendiz um contato com o objeto do conhecimento mediado por aquele que ensina, sabendo que esses papéis se invertem na sala de aula e que a leitura se impõe como uma via de conhecimento. Quando está na linha frente, o professor não deve ter a sua atuação limitada ao oferecimento de técnicas de leitura ao aluno, ele deve cuidar da manutenção do repertório, sempre variado e significativo, até a criação da motivação para a leitura, pois se o aluno não tiver despertado, dentro de si, a vontade de ler, acreditando nos benefícios que essa atividade lhe proporciona, não haverá sucesso em sua formação. Entre as expectativas de aprendizagem almejadas pelo professor e relacionadas à leitura, destacamos: o desenvolvimento psicológico e crítico do aluno, a ampliação cultural de seu universo a transformação de sua visão de mundo, o aproveitamento de sua expressão verbal, bem como a criação de um diálogo com o mundo, o que pode garantir uma atuação crítica em relação à vida.

O acesso do aluno a inúmeros textos não é garantia de que se esteja fazendo dele um leitor competente e autônomo, ao contrário, uma vez que apenas um texto bem conduzido, com propósitos bem definidos, tem mais chances de transformar o aluno quando comparado a uma sequência aleatória de textos não vinculados a um projeto de leitura. A leitura é essencial à formação de um indivíduo e à sua inserção na sociedade letrada, portanto ele deve fazer parte do processo de escolha dos textos que farão parte dos processos de aprendizagem. Acreditamos que a trajetória do leitor-aprendiz seja marcada por uma mudança progressiva de leitura fragmentada de antologia de textos variados para a busca de um repertório mais completo e mais profundo, no qual se imprimam o gosto pessoal e a noção de que autores e obras se encaixam numa conjuntura cultural muito mais ampla.

Nesse sentido, este tópico pretende, de forma breve, discutir questões como: O que é leitura? Para que ler? Como ler? Para atingir esse propósito, buscamos respaldo no vasto trabalho desenvolvido por Koch e Elias (20021) e em Leffa (1996).

De acordo com Leffa (1996):

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p.10).

Em outras palavras é possível dizer, considerando a visão de Leffa (1996), que no processo de leitura, aquele que está diante de um texto pode identificar a figura de um planeta e, em tese, ter acesso a um fragmento da realidade, nesse caso, identificar na superfície textual o óbvio, mas esse processo de apreensão do sentido ainda não deve ser chamado de leitura porque pode evoluir para outro fenômeno mais complexo, a compreensão. Vejamos a tira a seguir, que simula um processo de leitura: as personagens Armandinho e Camilo estão diante de um texto:



Fonte: Beck (2019)

Na tira, as personagens representadas estão diante de uma representação (texto) do planeta terra. A leitura, nesse caso, não se efetivou somente na identificação do planeta terra retratada no quadro preso à parede, pois ele não é a realidade, é um elemento ou um fragmento dela, a identificação desse elemento (figura do planeta terra) funciona como um espelho que evidencia um segmento do mundo, que nada tem a ver com a identificação de um planeta numa tela sobre uma parede. A leitura verdadeira é, portanto, a noção do estado em que o planeta se encontra para a personagem: parece bonito quando representado no quadro, mas, de forma irônica, remete a uma leitura caótica quando o personagem Armandinho, na figura de leitor, ativa seu conhecimento prévio (visão negativa sobre o planeta, resultado do conhecimento e da experiência).

Sobre essa questão, Koch (2021) privilegia uma concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Considerando essa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação entre sujeitos e textos, que se realiza nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua organização e, ao mesmo tempo, requer a mobilização de um conjunto de saberes pertencentes ao evento comunicativo. Na tira acima, por exemplo, a leitura é altamente condicionada pela pessoa que está diante do texto.

A leitura é uma atividade na qual levamos em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, uma vez que a leitura de um texto vai além do domínio do código linguístico; ou seja, o texto não deve ser visto como um produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. O domínio dos recursos da língua são fundamentais para o letramento, mas o leitor já estava habituado a ler antes de ter domínio do código linguístico, pois antes da leitura da palavra, esse sujeito já realizava leituras do mundo, das pessoas etc., o domínio da língua, portanto, não dá início ou garante sucesso de leitura, ele facilita e aprimora esse domínio. Na concepção sociocognitivo-interacional, que considera os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação, o papel do leitor, durante todo o processo de leitura, assume uma atitude responsiva ativa, ou seja, esperamos que esse leitor concorde ou não com as ideias do autor e que, nesse processo, possa completá-las e de adaptá-las. Como já exposto, portanto, a ação de ler um texto não deve ser entendida como um processo passivo de extração de significados, esse leitor deve assumir uma postura de construtor de sentidos durante o processo, utilizando, para esse propósito estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

A título de exemplificação do que acabamos de afirmar, vejamos a tira a seguir:



Fonte: Beck (2014)

Na tira, Armandinho representa bem o papel de leitor que, em interação com o texto, constrói-lhe o sentido, levando em conta não só as informações explicitamente construídas, como também o que é implicitamente sugerido. Há, no jornal, uma matéria sobre a existência de uma tartaruga longeva e gigante, que despertou o interesse de cientistas e fornece, na tira, duas possibilidades de leitura. Há, de um lado, a leitura rarefeita da primeira personagem, a Fê, essencialmente positiva, vinculada ao seu conhecimento de mundo e conclui uma máxima do senso comum: alguém que vive muito, vê muitas coisas ao longo da vida. Armandinho, por outro lado, faz uma segunda leitura, mais reflexiva e negativa, pois, para ele, essa questão entre longevidade e conhecimento é relativa: mesmo que a vida da tartaruga tenha sido longa, não havia a possibilidade de conhecer as coisas do mundo, já que ela não tinha acesso à liberdade, garantidora do conhecimento levantada no segundo quadrinho. Ao mediar processos de ensino de leitura em sala de aula, é possível que o professor avalie o resultado da leitura da personagem Fê como suficiente. Ele pode, no entanto, ir além e promover leituras mais densas, como a da personagem Armandinho; ou seja, formar leitores que processem, critiquem, contradigam ou que avaliem a informação que tem diante de si. Podemos afirmar, portanto, que a leitura que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentidos mostra-se mais produtiva.

### **Para ler tiras, é preciso abrir uma segunda caixa de ferramentas e de saberes**

De maneira geral, podemos afirmar que o processo de leitura põe em prática uma série de estratégias para atingir esse fim. Por meio de antecipações e hipóteses, o leitor avalia o autor, o suporte, o gênero textual, o título e a diagramação das partes do texto. Além disso, precisamos avaliar os objetivos de leitura, há textos voltados para informar, para realizar trabalhos acadêmicos, para deleite e para consultas, por exemplo. Esses objetivos que direcionarão o modo de leitura: rápida ou lenta, atenta ou descompromissada, com mais ou menos interação.

É relativamente comum encontrarmos atividades voltadas a extração do sentido do texto, mas poderíamos trocar **o sentido** do texto por **um sentido** para o texto. Nessa perspectiva, consideramos a existência de um lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e os conhecimentos textuais. Considerar que esses fatores são relativos implica aceitar múltiplas leituras e de sentidos em relação

a um mesmo texto e mais do que somente isso, pois assim como a leitura pode variar de um leitor para outro, ela pode variar em se tratando do mesmo leitor.

Outro fator relevante quanto ao sucesso de leitura está na noção de que a compreensão de um texto varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de vários fatores complexos e relacionados. A relação entre autor e o leitor pode ser díspar, nem sempre haverá equivalências entre produtor e leitor quanto ao uso de determinadas expressões, esquemas cognitivos, bagagem cultural e circunstâncias de produção. Ainda nesse sentido, temos de considerar o contexto de produção e de uso de um texto, pois depois de escrito, o texto ganha uma existência independente do autor, alterando, portanto, as circunstâncias de produção e de leitura.

Em nossa análise, consideramos que o professor é o principal responsável pela seleção e pela avaliação dos textos que levará para sala de aula, em especial as tiras, e pela avaliação daqueles textos que forem levados espontaneamente pelos alunos à sala de aula, pois ao construir um texto, o autor escolhe recursos e conhecimentos e cria um leitor modelo. Nesse sentido, o professor que estiver munido desses saberes, saberá como conduzir processos de leituras mais eficientes quanto ao letramento do gênero escolhido para estudo e para ensino. Como vemos, esse processo considera, ao menos, conhecimentos de língua, de gênero textual e de mundo no processo de leitura. Desse modo, o texto, pela forma como é construído pode exigir mais ou menos conhecimento prévio de seus leitores; mais adiante, trataremos desse assunto especificamente quanto aos cuidados na seleção das tiras que comporão seu repertório de aula.

Para realização do processamento textual, ou seja, para efetivar a atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas e mobilizamos vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória. De acordo com Koch (2021), recorreremos a três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, que abrange o conhecimento lexical e gramatical, ou seja, que cuida da importância articulação do material linguístico na superfície textual; conhecimento enciclopédico, que se refere a conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporais situado e, por fim, o conhecimento interacional, que se refere às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos ilocucional,

comunicacional, metacomunicativo e superestrutural (ou conhecimento sobre gêneros textuais).

O conhecimento ilocucional permite reconhecer os propósitos pretendidos pelo produtor do texto; o conhecimento comunicacional diz respeito a quantidade de informação necessária para que o interlocutor reconstrua o objetivo de produção do texto, adequação da variação linguística e do gênero textual; o conhecimento metacomunicacional permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos como que é produzido; o conhecimento superestrutural permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social, ou seja, a identificação de um gênero textual.

Com o objetivo de exemplificar como o processamento textual é estratégico e como recorremos a esses sistemas de conhecimento, analisemos a seguinte tira de Armandinho:



Fonte: Beck (2019)

Para a compreensão dessa tira, poderemos fazer inúmeras análises a respeito do **conhecimento linguístico**, sobretudo do material linguístico disponível na

superfície textual, como o uso de meios coesivos para introduzir um referente, por exemplo. Há, no entanto, uma questão que se destaca: a dimensão metalinguística que envolve o termo *zumbi*. Enquanto a personagem Pudim costuma associar o temo ao seu contexto cinematográfico, para o personagem Camilo existe a oportunidade de discutir a dimensão polissêmica do termo e assim, falar sobre o personagem histórico.

Em relação ao **conhecimento enciclopédico** (ou de mundo), a tira se refere a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e conhecimentos instaurados no tempo e no espaço, permitindo, ao menos, duas associações: a primeira remete à fantasia que emana dos filmes e games, que usam a figura do zumbi em ambientações que misturam aventura e terror; além dessa, existe a associação, que motiva a produção da tira, em discutir a o guerreiro histórico Zumbi dos Palmares. Esses dados são indispensáveis para a produção de sentido e para a leitura da tira acima, bem como as relações étnico-raciais e socioculturais e estabelecidas pelos e elementos e personagens que compõem a tira.

Sobre o **conhecimento interacional**, podemos analisar as seguintes questões: quanto ao conhecimento ilocucional, é possível afirmar que o maior propósito pretendido pelo produtor do texto, está na importância de discutir a as contribuições de Zumbi e de Dandara dos Palmares para a liberdade dos negros no Brasil; quanto ao conhecimento comunicacional, é possível afirmar que há um cuidado muito grande em como comunicar, pois o texto trata de um assunto histórico de forma didática, as personagens simulam uma troca comunicativa em que várias personagens contribuem para o processo comunicativo e, nesse sentido, mostram-se mais eficiente e divertido o aprendizado proposto. Outro ponto de destaque está na utilização do conhecimento metacomunicativo, pois o autor abre a tira e dá espaço a um quadro altamente ilustrativo (5.º quadro), equivalente um verbete em forma de *flashback*, recurso fundamental para a construção do sentido. Por último, analisamos o conhecimento superestrutural, ao reconhecer o texto como tira cômica é possível avaliar como uma escolha acertada, uma vez que a presença das personagens representadas traz uma visão de mundo que contribui decisivamente para o diálogo entre muitas perspectivas sobre um dado histórico, já que outros gêneros textuais não teriam o poder de simular tão bem uma troca comunicativa que promova o questionamento e, em consequência, aprendizado.

Embora a noção de texto venha sendo estudada por linguistas e estudiosos há muito tempo, não existe uma resposta cristalizada que dê conta de encerrar esse debate, também seria inapropriado que apenas um conceito pudesse explicar o que é um texto. É possível, no entanto, afirmar que os textos atravessam o tempo e mudam em sua concepção, forma e existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação. Assim como o texto muda, seja ele considerado como produto ou como processo, mudam as formas de leitura também.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1988) *apud* Ribeiro (2021), todos os aspectos que envolvem o processo de criação de um texto, seja verbo imagem, projeto gráfico, diagramação etc., contribuem para o seu significado e, nesse sentido, todo texto é multimodal. E, se tratamos de significado, estamos tratando de leitura. Ler é, sem dúvidas, a competência sobre a qual a escola mais debruça, desde a alfabetização até a formação média dos estudantes. Essa afirmação, no entanto, não tem garantido boa formação leitora aos cidadãos, de acordo com resultados recentes, como Enem, INAF e Pisa.

Os modos contemporâneos de leitura foram fortemente afetados pelas telas, assim como a produção escrita passou a se servir de teclados e outras formas digitais de escrita, em substituição às produções manuscritas. Toda essa disponibilidade de recursos afetou a sociedade e a escola, que passaram a questionar com ampla resistência novas demandas, entre elas o abandono da escrita cursiva e adoção diária da escrita digital, além, é claro, da questão que norteia esse trabalho: o letramento de textos que reconfiguraram, na sociedade, as proporções na distribuição de imagem e da palavra. De acordo com Ribeiro (2021):

Esse tipo de balanço ou modulação é facilmente constatável, bastando observar jornais de 100, 50 ou 10 anos passados para uma verificação visual de que os textos verbais têm diminuído (ou se condensado) em favor de ilustrações, fotografias, infografias etc. que se ampliam, em conexão ou não com esses textos.

Nesse sentido, a necessidade de ler e de produzir textos multimodais remete a necessidade de letramento semiótico dos alunos e não, como pode parecer, um a tentativa de levá-los a um quadro de empobrecimento intelectual. Se a leitura de textos multimodais é cada vez mais necessária e cotidiana, temos de refletir sobre o porquê eles permanecem restritos a profissionais, mesmo quando a tecnologia oferece inúmeros recursos a fim de produzi-los no dia a dia e principalmente no ambiente escolar. Também podemos pensar que o atuante comportamento nas redes sociais

pode sugerir uma certa familiaridade desses alunos com o ambiente verbo-visual em ambientes digitais, mas o que se tem, sobretudo na escola, é um abandono quanto ao pensar visualmente. Ler e escrever têm se tornado, cada vez mais, uma prática integrada e a produção de textos multimodais precisa estar mais presente entre os objetos de ensino. Motivados por essas provocações, elaboramos, no próximo tópico, uma proposta simples de letramento de texto multimodais.

## 2.º TÓPICO: GRAMÁTICA

O fato de o homem ser um animal simbólico plurissemiótico e sujeito entranhado em uma paisagem semiótica torna-o, portanto, delimitado à realidade do mundo que o rodeia, seja por sua forma representacional, interacional e composicional. (SILVEIRA; CUNHA, 2021, p.19).

Este tópico tem o objetivo de demonstrar, de forma muito breve, a relação entre a Sociossemiótica e a Gramática do Design Visual, sobretudo em relação à produção de sentidos que emanam das tiras cômicas no processo de entrelaçamento entre o não verbal e o verbal. Para tanto, destacaremos uma breve introdução histórico-metodológica da sociossemiótica, tentando demonstrar a importância do contexto das estruturas sociais para o entendimento do universo simbólico dos textos multimodais uma vez que não basta, nesse mundo moderno, apenas identificar uma imagem e vinculá-la ao verbal, é preciso analisá-la e interpretá-la atentando para as suas implicações discursivas.

A sociossemiótica, como uma abordagem científica, desenvolveu-se na década de 70 e passou a voltar seus estudos, em primeiro lugar, para os signos atrelados ao universo social e, posteriormente, para o modo como os recursos semióticos comunicativos operam na produção de sentidos. Seu enfoque é interdisciplinar e objetiva a renovação de análises dos fatos de significação geral, sendo o significado afetado pelos mais variados contextos de situação histórica e cultural. A natureza de sua abordagem envolve os sentidos produzidos pelos objetos na interação comunicativa que, no curso da história, se estabelece como uma relação entre o sujeito, o mundo e as ressignificações produzidas por ele. Para essa visão introdutória, o que importa metodologicamente é a ação da dimensão interacional que se constitui em ato de aquisição do conhecimento.

Em nossa análise, a Sociossemiótica é importante porque oferece ferramentas para demonstrar como sociossemioticamente é possível demonstrar modelos de construção e de representação da realidade que balizam a credibilidade na recriação do fato, da ficção, da verdade e de outras sensações das mensagens nas variadas instâncias comunicativas. O homem, por sua vez, precisa fazer escolhas mediadas pelas informações recebidas e, nesse sentido, precisa de preparo dos

domínios das modalidades visuais capazes de envolver a construção da mensagem. O visual pode representar pessoas, lugares e coisas, como se fossem reais, como se existissem. Além disso, pode carregar, tal como as palavras, julgamentos, ideologias etc., sendo que essas noções são totalmente subjetivas e dependentes das sociedades nas quais estão inseridas.

Ao considerar o homem como animal simbólico plurissemiótico, inserido numa paisagem semiótica e limitado à realidade que o rodeia, é possível concordar que há um espelhamento dessa relação na produção dos gêneros, cujas formações e materializações remetem-se a esse entorno comunicativo, imitando-o e, ao mesmo tempo, construindo, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), uma paisagem semiótica. Em outras palavras, criamos uma representação imagética do meio no qual os sujeitos estão inseridos; ou seja, um quadro de uma tira, ao ser elaborado com vários elementos e recursos, imita, por meio da representação de vários elementos, uma paisagem muito equivalente à paisagem natural.

A criação dessa paisagem envolve questões culturais e suas variações são decisivas porque os sentidos relativos aos objetos que compõem o entorno estão diretamente ligados às negociações e aos acordos entre os membros atuantes e relacionados a esse contexto. Além disso, é importante considerar que as semioses devem ser consideradas como recursos produtores de sentido equivalentes e tão importantes quanto o verbal e o escrito. De maneira geral, o professor e o estudante estão acostumados a perceber as diversas gradações entre atitudes comunicativas quando o verbal está em jogo, como as diferenças entre atitudes imperativas de mando e comando (pedidos, ordens, súplicas, apelos), mas podem não estar preparados para adotar esses critérios de análise e criação frente à paisagem semiótica. Ou seja, todos os recursos que remetem à imagem, seja para enfatizar algum objeto, seja para aumentá-lo, diminuí-lo ou até apagá-lo, não podem ser desconsiderados ou considerados como sem valor na produção e na leitura dos textos multimodais.

Na constituição da paisagem semiótica, portanto, inúmeros recursos, como variação de tamanho, luz e cor, ao serem representados, têm propósitos que vão além do alegórico e que ultrapassam os limites do que é acessório ao texto. Esses recursos, quando bem utilizados, quando utilizados com propósitos, merecem ser

interpretados na exposição do que pode ser entendido como real ou fantasioso, ou que apontam para outros fins específicos nessa busca por sentidos.

Partindo dessas considerações, Kress e Van Leeuwen (2006) passaram a estudar desenhos feitos por crianças e imagens produzidas para elas em busca do entendimento do funcionamento dessas relações em redes complexas e chegaram aos resultados científicos convertidos no que chamaram de Gramática do Design Visual. Essa gramática, diferentemente das gramáticas estruturais voltadas ao ensino da língua, vinculou-se ao uso e a um contexto dinâmico e mutável. O termo gramática foi utilizado para fazer menção à Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday (2004), e não por estar associada à gramática voltada para o ensino da língua. Por considerar sua atuação na funcionalidade e nos usos da linguagem, suas metafunções ideacional, interpessoal e textual serviram como guias para a elaboração de uma estrutura relativa ao design, convertendo essas metafunções em representacional, interacional e composicional.

### **Recriando a realidade**

Entre os desafios mais intrigantes na criação dos textos multimodais está a importância da recriação da realidade pela criação visual, sendo que a noção da recriação da realidade nos textos está associada à ideia de que a realidade é definida pela base do quanto de correspondência ocorre entre a representação do visual e o que é realmente visto a olho nu. O visual pode representar pessoas, lugares e coisas como se fossem reais e, nesse sentido, carrega consigo uma carga altamente subjetiva de julgamentos, ideologias ao considerar o que é real, verdadeiro ou sagrado na sociedade recriada nesses textos. O homem, na condição de sujeito preparado para fazer escolhas com base nas informações recebidas, precisa ter conhecimento das modalidades visuais capazes de compor a construção da mensagem, seja para produzir ou para ler textos. Ter domínio dessas modalidades visuais, portanto, torna-se ainda mais importante para o professor, uma vez que entendemos ser ele o principal selecionador de textos que comporão o repertório das aulas, sobretudo quando atua como o responsável pela condução do ensino de leitura no ambiente escolar.

De acordo com Silveira e Cunha:

Na Sociossemiótica, modalidades são elementos constitutivos da teoria social do real. Elas servem para demonstrar como sociossemioticamente é possível delinear modelos de construção e representação da realidade que envolvam a credibilidade e a confiabilidade na recriação das situações como fato, ficção, certeza, dúvida, veracidade ou falsidade das mensagens em suas diversas instâncias comunicativas. (SILVEIRA; CUNHA; 2021, p.22)

O termo modalidade é proveniente da linguística e se refere ao valor de verdade criado por meio das escolhas lexicais nos enunciados. A modalidade, embora comumente empregada nas análises do verbal, não é restrita a enunciados linguísticos, pois esse conceito de modalidade é essencial na teoria da comunicação visual. Existem muitas formas de se recriar o real e, de maneira geral, as pessoas costumam, para isso, recorrer à fotografia dada a sua eficiência nesse propósito de recriar imagetivamente a realidade, mas também poderiam recorrer a um diagrama, por exemplo. Constatamos, nesse sentido, que esses realismos não são iguais e são utilizados em situações específicas e que o padrão dominante costuma ser a fotografia. Ela recria o realismo natural perceptível a olho nu porque recria muito fielmente a aparência das coisas, das pessoas e dos objetos, de forma concreta e em cenários específicos.

O conceito de modalidade tem muita importância na teoria da comunicação verbal e depende das modalidades de criação da realidade conforme o uso das cores, saturação, brilho e de outros criadores de modalidade.

De acordo com Kresse Van Leeuwen (apud SILVEIRA e CUNHA, 2021)

1. Saturação – uma escala de cor que vai da saturação a ausência de cor que varia entre preto e branco;
  2. Diferenciação – escala que corre de um alcance máximo de cores a monocromia;
  3. Modulação – escala ampla de modulação de cores com diversidades da mesma cor até a não modulação de uma mesma cor;
- Outros elementos criadores de modalidades são:
4. Contextualização – escala que varia entre presença e ausência de plano de fundo. A ausência torna os participantes mais genéricos em relação à contextualização temporal e espacial, por exemplo, na qual o plano de fundo está presente. Conforme as modulações, diferentes efeitos de sentido podem ser produzidos;
  5. Representação – uma escala que varia entre a máxima abstração a máxima representação pictorial detalhada. Uma imagem pode variar na exposição de seus participantes. Tal como na contextualização, diferentes formas de representação podem trazer aproximação ou distanciamento do leitor que podem ser escalonados em variações que vão de grau mínimo a máximo de detalhamentos;
  6. Profundidade – escala que varia da ausência de profundidade à máxima profundidade em perspectiva. Nessa modalidade, a perspectiva pode trazer

a sensação de 'mais que real' quando a convergência forte das linhas verticais ou uma perspectiva 'olho de peixe' é mostrada;

7. Iluminação – escala que varia entre a excessiva representação da iluminação até jogos de luzes que variam da penumbra à ausência de luz. Demonstrações naturalistas, por um lado, representam os participantes como eles são afetados por uma determinada iluminação em particular. As imagens menos naturalistas, por outro lado, podem abstrair a iluminação e mostrar sombras somente quando elas são requeridas pelo modelo do volume especialmente em objetos redondos. Eles mostram sombreamento em vez de sombras ou ainda utilizam recursos para indicar áreas mais ou menos sombreadas para indicar áreas protuberantes e áreas de contornos;

8. Brilho – escala que varia de um alcance mínimo até o máximo de brilho cujas representações variam em dois níveis: branco e preto ou cinza escuro e cinza claro ou ainda dois valores de iluminação da mesma cor. (KRESS e van LEEUWEN *apud* SILVEIRA e CUNHA, 2021)

No universo das tiras, esses conceitos são importantes porque criam, de forma consciente ou não, no leitor, a sensação de realidade necessária à construção dos sentidos. Todos esses recursos modalizadores, portanto, criam as sensações de naturalismo, realismo, confiança, descrença etc. Eles são criados facilmente em gêneros essencialmente verbais porque há espaço para a descrição, o problema é que não há espaço para fazê-los nas tiras, pois elas têm espaço muito limitado e dependem totalmente da comunicação visual para criá-los. Nesse sentido, as cores, aliadas aos recursos tecnológicos, funcionam como códigos que contribuem com essas sensações conforme os efeitos desejados.

## **A Gramática do Design Visual**

De maneira geral, a palavra gramática está associada a noção de regras, mas essa não era a intenção de Kress e Van Leeuwen, pois a GDV pretendia ser uma Teoria da Comunicação Visual e foi pensada pelos autores, tendo em vista demonstrar as instâncias denotativas e conotativas do significado iconográfico e iconológico de grupos como pessoas, coisas e lugares representados em imagens.

Com base na Gramática Sistêmico Funcional, esses pesquisadores sociossemióticos estruturaram a GDV e suas intenções não eram de verificar equivalências entre linguagem e imagem. Eles queriam correlacionar as noções teóricas das metafunções linguísticas com a análise do design visual, sabendo que ambas jamais representarão as mesmas coisas, já que cada uma condensa códigos e regras que se limitam em suas respectivas formas de representação do mundo.

A metafunção ideacional materializa-se na relação entre língua e imagem lida, com base na teoria proposta pela GSF e na noção de que língua é um sistema de significados da competência comunicativa, que se estabelece entre o interior e o exterior do indivíduo e na relação entre o sujeito e seu mundo. A metafunção interpessoal se dá na interação social que se estabelece entre os sujeitos sociais na construção dos sentidos. Por último, a metafunção textual consiste na relação entre o sujeito e o sistema linguístico, entre seu fazer e dizer dialógicos. Na gramática do Design Visual, essas metafunções são: representacional (voltada para construção visual da natureza dos eventos e sistema de transitividade); interativa (consiste na relação entre os participantes considerando o que se vê e o que é visto) e a composicional (distribuição do valor da informação).

A imagem, com ou sem texto escrito, ao ser construída, não tem apenas o desejo de ser uma representação do mundo, mas também de interagir com ele. É por isso que a GDV dá destaque ao signo e ao modo como ele é interpretado pelos grupos sociais e pelos contextos situacionais. O termo gramática não carrega, nessa visão, a ótica formalista e alia-se a contextos funcionais e dimensões interacionais em textos imagéticos, portanto seu enfoque, antes restrito ao verbal, amplia-se para o design visual.

A análise Sociosemiótica proposta pela GDV busca o aprofundamento da compreensão dos gêneros textuais sobre os quais se debruça em sua busca pela produção de sentidos nos textos. Para alcançar esse propósito, ela considera os contextos de produção do autor até chegar ao observador, com expansão, ampliação e efetivação de interpretações textuais. Ao considerar produtor e leitor em interação, denominados participantes interativos (PIs), levamos em consideração aspectos culturais e as relações sociais representadas no gênero.

## **O Quadro Teórico da GDV**

A paisagem semiótica corresponde à relação comunicativa produtora de sentido estabelecida entre dois ou mais códigos semióticos com maior ou menor complexidade nas construções dos textos multimodais, como a imagem e o texto das tiras, por exemplo. Nas tiras, as imagens estão inertes, mas indicam os movimentos das personagens representadas e a análise da paisagem semiótica vai além de

explicitar os elementos que compõem a imagem, é preciso expor verbalmente o que é da ordem da experiência do mundo e do desenvolvimento das ações no tempo.

Há, na construção das tiras, a instalação do modo narrativo em que um contador intencionalmente busca transmitir certa representação da experiência do mundo a um destinatário e, ao mesmo tempo, instalar um contexto. De maneira geral, há nesse processo criativo o uso do tempo presente, dando a sensação de atualidade e que as ações estejam acontecendo no momento de leitura, no qual a passagem do tempo se dá na passagem de um quadro a outro, expressando uma sucessão de ações. Instale-se, então, uma encenação narrativa que articula dois processos de significação: o primeiro é externo ao texto e se dá no mundo real, no qual se encontram os dois parceiros envolvidos na troca linguística: produtor e leitor; o segundo é interno ao texto, no qual se encontram os participantes: narrador e personagens, sujeitos enunciativos e destinatários, esses imitam o mundo real e criam um mundo imaginado, com seus interlocutores e interpretantes.

O quadro teórico da GDV avalia que, por meio da metafunção representacional, o homem recria o mundo por meio dos elementos (pessoas, objetos e lugares), dos eventos e das circunstâncias presentes nas tiras. Esse processo é semelhante à sintaxe da palavra, ou seja, assim como existe uma ordem sequencial e lógica entre as palavras, existe também uma ordem sequencial e espacial entre os elementos representados nas tiras, criando, portanto, uma representação narrativa entre coisas, eventos e circunstâncias. Na GDV, o processo de ação vai construindo o que está acontecendo, as ações físicas vão se combinando, seja com linhas bem sutis ou óbvias e os participantes são mostrados em caixas em que os vetores indicam quem pratica e quem sofre a ação.

Nesse sentido, Silveira e Cunha esclarecem que:

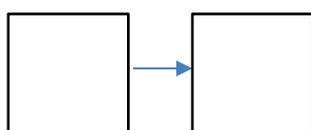
A representação narrativa ocorre pela presença de vetores. São eles que indicam uma proposição narrativa visual na condição de processos classificados em materiais (vetores indicando ações), reacionais (vetores na linha dos olhos), mentais (expressos por recursos semióticos específicos tais como os balões nuvem), comportamentais (gestos e expressões expressos por linhas de movimento evidenciadas na imagem), existenciais e/ ou verbais que se concretizam em ação não transacional, transacional, mental, verbal ou de conversão (SILVEIRA; CUNHA; 2021, p.31).

Constatamos, então, que a presença desses vetores na composição da paisagem semiótica forma um texto paralelo, que necessita de letramento tão sofisticado quanto o letramento linguístico.

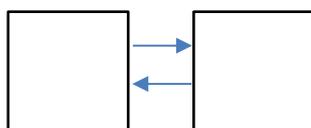
### **A composição da paisagem semiótica e a vetorização da metafunção representacional.**

Os quadros teóricos a seguir foram retirados de Kress e Van Leeuwen (1996, *apud* Silveira e Cunha, 2021, p. 31 - 33). Eles correspondem a esquemas representativos das metafunções representacional e interacional. Os personagens são representados por caixas; suas atitudes, movimentos e olhares, por vetores.

- **PROCESSO DE AÇÃO TRANSACIONAL**



**Ação transacional unidirecional:** vetor que une o Ator e um Alvo, os dois participantes.

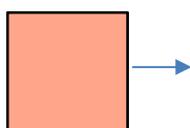


**Ação transacional bidirecional** =vetor com dois sentidos que conecta dois interactantes.

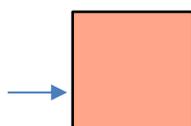
- **PROCESSO DE AÇÃO NÃO TRANSACIONAL**



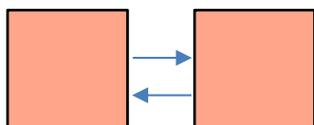
- **PARTICIPANTES**



**ATOR:** participante ativo de onde emana o vetor no processo de ação.

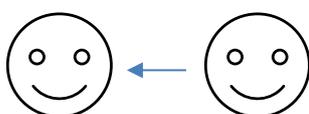


**ALVO:** participante passivo – a quem o vetor é direcionado em um processo de ação.



**INTERACTANTES:** participantes em um processo de ação transacional.

• **PROCESSO DE REAÇÃO TRANSACIONAL BI E UNIDIRECIONAL**



**BIDIRECIONAL:** Vetor na linha dos olhos que conecta dois participantes: um Reagente (ativo) e um Fenômeno (passivo).



**UNIDIRECIONAL:** Vetor que emana originalmente dos olhos de um participante Reagente, mas não aponta para outro participante.



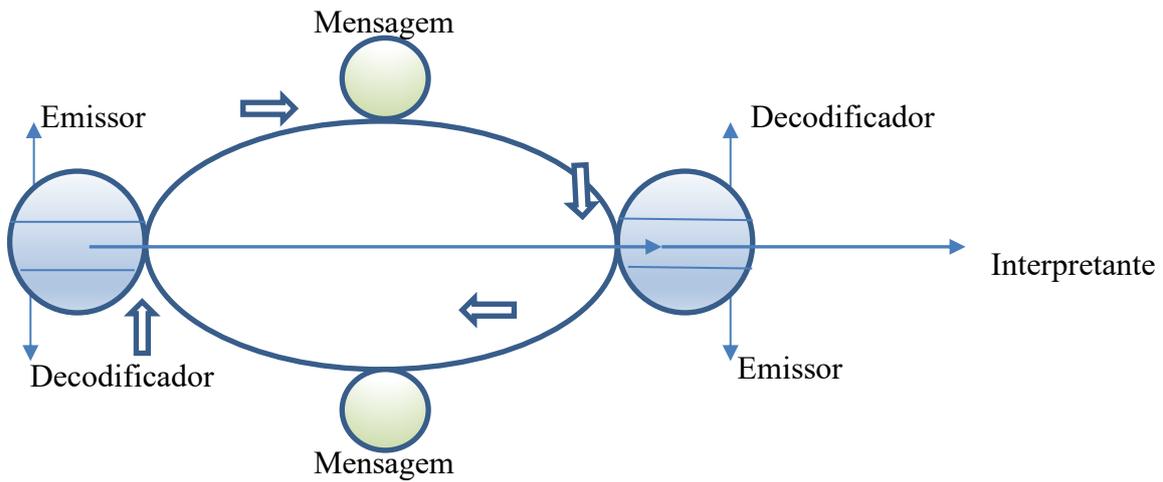
**REAGENTE:** participante ativo em um processo de reação, na qual seu olhar emana o vetor.



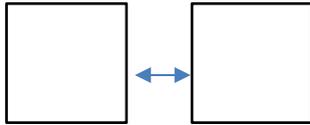
**FENÔMENO:** participante passivo em uma reação transacional, para que o vetor dos olhos do reagente é dirigido.

Quadros teóricos (Kress e van Leeuwen) *apud.* (SILVERA e CUNHA, 2021, p.32)

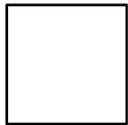
- **CONVERSÃO:** Demonstração da metafunção interacional indicativa dos turnos e passagens dos turnos. Processo em que os participantes intercalam seus respectivos estados de ação via interação das mensagens partilhadas entre os interpretantes.



Demonstração da metafunção. (Kress e van Kleeuwen) *apud* (SILVERA e CUNHA, 2021, p.32)



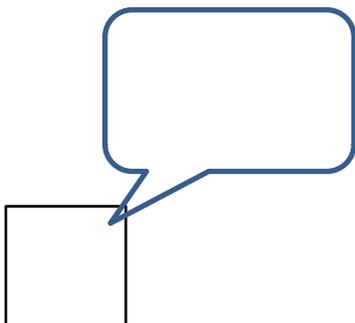
**PROCESSO DE PENSAMENTO:** Vetor convencional, geralmente bolha de pensamento que conecta dois participantes – o sensor e o fenômeno.



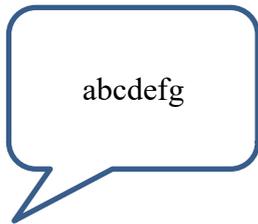
**SENSOR:** Participante de quem emana a bolha de pensamento.



**PROCESSO VERBAL:** vetor em forma de seta de diálogo ou recurso similar que conecta os participantes.



**ENUNCIADOR:** vetor em forma de seta de diálogo ou recurso similar que conecta os participantes.



**ELOCUÇÃO:** participante verbal encapsulado no balão de diálogo.



**CENÁRIO:** fundo que sobrepõe o primeiro plano, local de ação das personagens, geralmente, possui menos detalhes com relação à cor, saturação, claridade, sombreamento.

**ACOMPANHAMENTO:** participante na estrutura narrativa sem relação vetorial.

Realizações na paisagem semiótica. (Kress e van Kleeuwen). *apud* (SILVERA e CUNHA, 2021, p.33)

### **A estruturação da paisagem semiótica e as metafunções representacional interacional e composicional**

A metafunção representacional tem o objetivo de demonstrar as relações conceituais entre pessoas, lugares e objetos; a interativa tem o objetivo de demonstrar interações ocorridas não só entre as figuras representadas nas imagens, mas também os níveis interacionais que acontecem entre produtor e leitor. Ou seja, há duas classificações de participantes no nível da metafunção interacional: os participantes representados na imagem PRs (personagens das tiras) e os participantes interativos PIs (os leitores das tiras). A metafunção composicional tem o objetivo de relacionar as metafunções representacional e interativa presentes na imagem de forma a agregar sistemas de valores.

## O valor da informação: a saliência, o enquadramento, o dado e o novo.

A saliência cuida da distribuição de como são apresentados os elementos para atrair a atenção do leitor, que está diante do enquadramento. Ela envolve o plano de fundo, tamanhos, contrastes, tons, valores das cores, além de outros detalhes.



Fonte: Beck (2019)

Na tira em questão, a saliência está representada na relação entre cor da pele, preconceito e poder. Nas relações, o PR policial e as PRs crianças evidenciam uma relação discrepante entre às permissões para o exercício da diversão, sobretudo no sentimento de medo da personagem Camilo diante da presença da polícia. Ele se mostra controlado e obediente. Além disso, há um traço característico das tiras de Armandinho, o campo de visão fica limitado à cintura dos adultos. Ou seja, as cores, os tamanhos e os detalhes, como o coturno, a farda e a arma, adquirem significação no texto. Em relação aos adultos, segundo o autor, não existe uma justificativa especial para o corte na linha da cintura, só não havia tempo e espaço para criar os corpos dos adultos quando as tiras foram encomendadas pelo jornal no qual ele trabalhava.

O posicionamento dado-novo/esquerda-direita, segundo Kress e Van Leeuwen (1996), não é uma estrutura com enquadramento fortemente fixo entre os elementos, mas constatamos que é bastante recorrente no universo das tiras e aparece em Armandinho:



Fonte: Beck (2019)

Na tira acima, percebemos a ocorrência de uma fala corrente nos esportes: *que vença o melhor*. Por ser uma frase de ampla difusão no Brasil, ou seja, algo conhecido pelo senso comum, ela está posicionada à esquerda do primeiro quadro. No universo do Armandinho, o personagem pudim é sempre injusto e repleto de preconceitos; nessa tira, ele está inserido à esquerda, ou seja, também faz parte do dado para os leitores recorrentes. Na posição direita o novo está representado, a questão a ser discutida: há pessoas que vencem disputas porque colocam barreiras nos demais candidatos e não porque realmente são melhores, isso é demonstrado na alegria, na fala e na presença dos elementos como a linha de chegada. O novo, então, se dá na relação que se faz entre os elementos que materializam a injustiça e os demais, a personagem Fe o personagem Camilo não podem competir porque estão impedidos, por uma barreira e um buraco. Esse cenário põe em discussão parte das injustiças constantes com mulheres e negros na sociedade atual, que oferece inúmeras vantagens injustas ao homem branco.

Podemos ir além na análise, considerando uma divisão ainda mais específica:



Fonte: Beck (2019)

**Na lateral esquerda superior:** o dado, já conhecido. O preconceituoso em busca de afirmação e de aliados. Ocupa a posição de colonizador da terra, portanto de imigrante, mas não aceita ou desconhece esse lugar.

**Parte inferior:** o real na oposição entre Armandinho e Pudim (primeiro quadro), Armandinho leva-o em direção à informação: Pudim desconhece ou desconsidera a posição de imigrante, mas Armandinho reconhece que não é o primeiro habitante da terra e recorre a um garoto indígena (último quadro).

**Núcleo da informação:** o preconceituoso depara-se com o questionador.

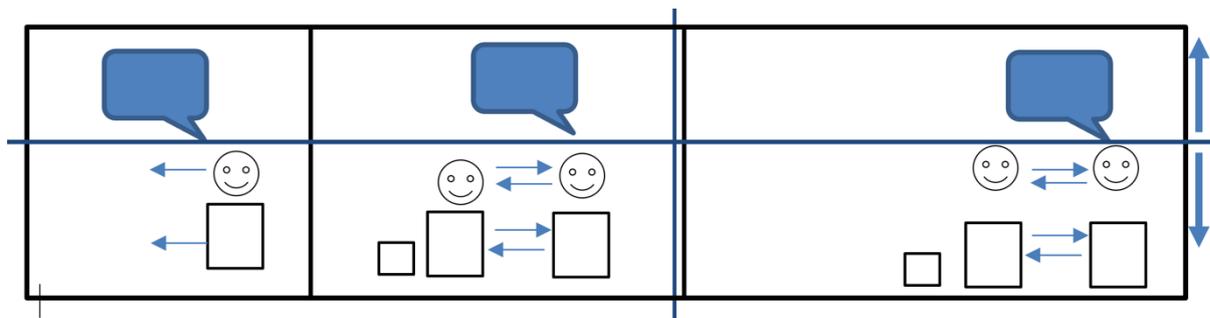
**Parte superior direita:** o ideal, aquele que não sabe a resposta vai em busca da informação em fontes confiáveis, um integrante de um povo indígena.

**Lateral direita:** o novo, a questão a ser discutida, dar voz aos povos indígenas por meio da fala de um integrante.

**Breve descrição gráfica e verbal da paisagem semiótica**



Fonte: Beck (2016)



Esse quadro evidencia a composição da paisagem semiótica em sua totalidade estrutural de acordo com as metafunções da GDV e seus respectivos vetores. Comunicacionalmente, o campo da experiência, local representado e significativo tanto aos PRs quanto aos PIs no qual decorrem as ações, está representado em um fundo suprimido, com o objetivo de fazer mistério sobre ele, e que no último quadrinho, delinea-se uma cadeia de montanhas desmatadas.

No campo intermediário, o suspense sobre o que se fala se mantém em sigilo sobre o tema a que se propõe questionar e colocar como motivo da discussão: o desmatamento.

Representado em caixa e no primeiro quadrinho, está Armandinho, personagem fixo e que dá título à obra. Ele está parado com vetor que emana dele, mas que não aponta para nenhum outro e profere uma análise, em processo verbal, sobre o que está vendo. Em frente a ele, encontra-se a fonte de informação que se revelará apenas no último quadrinho e que mantém o mistério.

No segundo quadrinho, o campo da experiência se abre e há inserção da segunda personagem Fê, amiga de Armandinho. Fê e Armandinho estão parados com vetores que os coligam por meio das relações interacionais expressas pelo processo verbal proferido em questionamento de Fê. Em frente aos PRs, encontra-se a fonte de informação ou origem, a paisagem desmatada, que se relevará apenas no último quadrinho.

Em vetor verticalizado, ocorre a divisão dos contextos entre o dado (à esquerda) e o novo (à direita), conforme o quadro teórico da GDV. À esquerda, a informação de que é necessário agir para corrigir o problema apresentado (cobertura da terra); à direita, o novo, a informação de que investir em vegetação na área desmatada é a saída para os problemas causados pelo desmatamento. Os vetores posicionados fora do quadro subdividem o ideal, representado pelo verbal, e o real representado pelo não verbal.

A tira é composta por dois quadrinhos. Essa representação quadrinística, separada em duas cenas, é o fato de linguagem que cria o desfecho inusitado, crítico e sarcástico por meio do qual é possível estabelecer as ligações entre as semioses evidenciadas pelo PI produtor para a escolha da composição das cenas interligando-as a um contexto sociocultural específico: a necessidade de reflorestar áreas desmatadas.

Armandinho, PR do garoto branco e questionador e Fê, PR da garota branca bem-informada sobre as questões sociais que a rodeia, estão lado a lado. Ambos estão diante da paisagem desmatada, ainda que escondida nos primeiros quadrinhos,

e refletindo sobre a importância da vegetação. Essa ausência intencional da paisagem e de suas cores também contribuem para o efeito surpresa, assim que é evidenciada, o cenário ganha tons de marrom, mostrando a presença incômoda da terra que deveria estar coberta pela cor verde, espalhada em menor escala para representar a vegetação pretendida. No plano de fundo, é perceptível a paisagem urbana representada pela cor acinzentada, representativa do concreto. A cor se destaca também na cor dos cabelos das personagens, mas, de acordo com o autor, Alexandre Beck, a cor azul foi escolhida por combinar com o laranja, outra cor de que gosta muito.

Armandinho inicia o processo verbal sem o intermédio do balão da fala, característica constante na obra, e une as falas por meio de riscos que coadunam e sequenciam as falas. O processo verbal representado comumente por balões é, nas tiras de Armandinho, marcado pela abertura da boca das PRs. Observando as expressões, constatamos que as fisionomias intercalam períodos de silêncio e espanto, enquanto os corpos se mantêm inertes.

## Da noção de gênero ao gênero tira

### 3.1 Considerações iniciais

O estudo sobre os gêneros textuais não é, como se costuma pensar, novo; ele iniciou-se em Platão e tem aproximadamente vinte e cinco séculos, mas alcançou grande atenção de estudiosos nos últimos decênios, justificando essa sensação equivocada de modernidade. O que se tem, na verdade, é um resgate do mesmo tema, pautado na abundância e diversidade de fontes e perspectivas de análise. Esse recente interesse pelo assunto resultou, de um lado, numa impressionante quantidade de livros, teses e trouxe inúmeras contribuições em torno da questão dos gêneros textuais e seu ensino no Brasil.

Em contrapartida, segundo Marcuschi (2018), boa parte desses estudos é considerada repetitiva e pouco proveitosa e o que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema; não seria possível, de acordo com ele, estabelecer um consenso entre as perspectivas atuais sobre o assunto. Nesse sentido, não se objetiva, neste trabalho, concluir a ideia de gênero, mas unir, de forma sucinta, conceitos mais apropriados a analisar o objeto deste estudo: as tiras cômicas.

Para atingirmos esse objetivo, optamos por uma entre as várias tendências no tratamento dos gêneros textuais, uma linha bakhtiniana, que privilegia o ensino de língua materna, nutrida pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista representada por Schneuwly e Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2009). Nesse sentido, adotamos a noção básica de gênero proposta por Bakhtin (2016), cujas contribuições oferecem subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas. Em seguida, apresentamos outras considerações de perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico expressas por Dolz e Schneuwly (2011), por apresentarem preocupação maior com a leitura, oralidade e com a escrita no ensino fundamental.

Quanto às histórias em quadrinhos, segundo Vergueiro, (2020, p.31), há a necessidade de se realizar uma alfabetização na linguagem dos quadrinhos para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens presentes nesses textos e para que o professor saiba utilizá-la em sala de aula. Podemos afirmar o mesmo sobre o uso das tiras no ambiente escolar, popularizadas nos jornais, chegaram com boa repercussão à internet e tornaram-se presença obrigatória a área de ensino. Ainda

com o objetivo de munir o professor de um conhecimento seguro sobre o gênero tira, buscamos como referência Ramos (2017), autor dedicado aos estudos sobre histórias em quadrinhos, tendo publicado várias obras sobre o tema.

### **3.2 Noções de gênero para o professor da educação básica**

É mister ser impossível a comunicação verbalmente sem que se recorra a um gênero, assim como é impossível se comunicar sem a construção de um texto. Entendemos, assim, que toda manifestação verbal se dá na materialização de textos realizados em algum gênero, ou seja, a comunicação verbal só é possível por meio de um gênero textual (Marcuschi, 2018, p.154). Nasce, dessa constatação, a importância da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística.

No ambiente escolar e na trajetória acadêmica, é impossível estudar todos os textos, orais e escritos, que já foram produzidos e que permeiam a sociedade contemporânea. Essa afirmação, ao contrário do que parece, é um acalento para os professores porque não pretendemos sugerir que eles conheçam todos os gêneros textuais, pretendemos agrupar elementos em núcleos com características comuns, ou seja, se não é possível estudar todos os textos completamente, é possível estudá-los genericamente.

Quando aprendemos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, dominamos um jeito de concretizar linguisticamente nossos objetivos específicos em situações sociais.

Bronckart (2009) estabelece que:

os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente "cristalizados" ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc. (BRONCKART, 2009, p.143-144.)

Quanto temos o domínio de um gênero, encontramos formas de socialização e, conseqüentemente, inserimo-nos nas atividades comunicativas humanas. Nesse sentido, consideramos que eles operam como formas de legitimação discursiva, já

que estão inseridos numa relação sócio-histórica com fontes de produção que dão a eles sustentação e, ao mesmo tempo, justificação individual.

Marcuschi (2018) define que:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula-expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial [...]. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2018, p.155)

A definição acima, de natureza amplamente genérica, poderia explicar inúmeros gêneros orais e escritos, que circulam nos materiais didáticos, mas demonstra incompatibilidade ao tentar fazer sentido no universo das tiras. De acordo com Ramos (2019, p.17), “Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar elementos narrativos.” Teríamos, nesse momento, com o objetivo de relativizar os dois conceitos, de entender HQ como gênero maior que abarca outros gêneros menores, como cartuns, charges e as tiras cômicas, por exemplo.

Para Bakhtin (2016), o emprego de uma língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, proferidos pelos integrantes inseridos nos diversos campos da atividade humana. Nesses enunciados, estão presentes de forma indissociável, os três elementos: conteúdo temático, estilo e a construção composicional. Embora sejam individuais, esses elementos são determinados pelas características específicas de cada campo, que são relativamente estáveis e chamados de gêneros do discurso.

Esses gêneros são heterogêneos, ricos e extremamente diversificados porque espelham as inesgotáveis possibilidades da atividade humana. Assim como cada campo da atividade se desenvolve ao longo do tempo e, por consequência, se complexifica, os gêneros do discurso também se modificam com eles. Não podemos deixar de lado a noção de que os gêneros são dotados de entidades

poderosas e que, na produção textual, nos condicionam a determinadas escolhas de produção, que não podem ser livres e aleatórias, seja no processo de escolha de palavras, na adequação de formalidade e na identificação dos temas. Esse processo delinea outra noção: o gênero impõe certos padrões e restrições, mas também permite ao falante realizar variações, escolhas, etilos e, sobretudo, manifestar sua criatividade (BRONCKART, 2001, p. 1-16 *apud* MARCHUSHI, 2018, p.156).



Fonte: Beck (2013)



Fonte: Beck (2013)



Fonte: Beck (2013)

Nas tiras acima, retiradas intencionalmente dos primeiros volumes publicados pelo autor, da coleção de Armandinho, do exemplar zero ao número quatorze,

demonstram que no curso de mais de uma década, as características apontadas, seja no processo de escolha de palavras, na adequação de formalidade e na identificação dos temas, se mantiveram desde a primeira, em 2010, até a última publicada, em livro, em 2019.

Contribuindo com as primeiras análises, percebemos que as tiras apresentam certa regularidade de composição, sobretudo em relação aos três elementos sinalizados por Bakhtin, conteúdo temático, estilo e construção. No grupo escolhido para análise, as tiras de Armandinho, percebemos um número variado de assuntos, sempre permeados pelo contexto familiar e pelo cenário sociopolítico brasileiro; quanto ao estilo, é possível afirmar que, nas tiras, é totalmente variável, pois a linguagem empregada mescla escolhas linguísticas do universo do autor e dos PRs – adultos e criança que vive com adultos - e a outra parte para tentar uma aproximação com o público-alvo; em relação à estrutura de composição, ela não costuma ser rígida e está muitas vezes condicionada ao suporte e às intenções do idealizador.

Outro aspecto conceitual que merece nossa atenção é a distinção entre gêneros discursivos primários e secundários, que não está pautada no aspecto funcional dos gêneros. Os gêneros primários se definem nas situações comunicativas do cotidiano (recado, carta, bilhete etc.); os secundários, denominados complexos (romances, dramas, pesquisas científicas etc.) surgem em condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, como o campo artístico, científico, sociopolítico etc. Nesse sentido, nosso objeto de estudo, as tiras, são classificados como gêneros secundários, pois costumam empregar recursos sofisticados de produção e utilizar suportes prestigiados para a sua publicação, como jornais e livros.

Deixando de lado as colocações mais abrangentes sobre os gêneros do discurso, entramos, nesse momento, nas considerações sobre o ensino escolar de gêneros promovidos por Joaquim Dolz e Bernard Schenewly, reconhecidos pelo excelente trabalho na condução dos gêneros orais e escritos na escola.

Desde a publicação dos PCNs, esses documentos, como referenciais que são, deixaram pelo caminho inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros orais e escritos e como encaminhá-los de maneira satisfatória. Nesse sentido, acreditamos que parte dos conceitos trazidos à discussão pelos autores

anteriormente citados poderão oferecer aos professores da educação básica, que permanecem em busca de materiais seguros e que promovam o aprimoramento constante no trabalho com os gêneros textuais. Além disso, mesmo que prevaleça a ideia de que as tiras sejam gêneros autônomos e incompatíveis com as convencionais definições, as considerações a seguir servirão para o acompanhamento da sequência didática proposta no curso deste trabalho, elas também serão pautadas nas contribuições desses autores.

Dolz e Schneuwly (2011) defendem a ideia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais escritos. Para isso, os autores consideram três elementos: práticas, gêneros e atividades de linguagem. As práticas de linguagem estão entre as dimensões particulares do funcionamento da linguagem e as práticas sociais em geral, elas são heterogêneas e mediadas por meio da linguagem, sendo que os papéis, ritos normas e códigos são dinâmicos e variáveis. Já a atividade da linguagem pode ser considerada uma estrutura de comportamento, movida por um motivo, e que está contida nas condições sociais que as exigem. Ela funciona como uma interface entre o sujeito e o meio, sempre tem origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de trocas sociais determinadas. Seriam, nesse sentido, através dos gêneros, que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

Nessa perspectiva, os mesmos autores afirmam que:

Para definir um gênero como suporte de uma atividade da linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades da linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades de uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes a esse gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.64).

Nesse sentido, entendemos que explicar a noção de gênero aos alunos é muito produtora uma vez que eles entenderão o seu papel em relação aos gêneros, como leitores e como produtores, desenvolvendo mecanismos orientados de leitura e de

produção. É como se o professor, ao vincular o universo escolar ao mundo fora da escola, desse ao aluno motivos maiores, desafiadores e significativos, para o trabalho diário com textos orais e escritos na escola. O aluno e o professor, portanto, enxergarão que não é a escola que demanda textos, é o exercício diário da vida.

Outro dado relevante é que no Brasil, a partir de 1998, os novos referenciais nacionais de ensino de línguas, sobretudo a publicação do texto Parâmetros Curriculares Nacionais, propuseram explicitamente, como objeto de ensino, o trabalho com gêneros (discursivos ou textuais). Essa mudança transformou de forma significativa o trabalho com textos em sala de aula, pois a noção de gêneros era um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais.

Sabemos que a publicação de um documento que ofereceu novas diretrizes do trabalho com o texto e com o gênero não garantiu a plena execução imediata desses conceitos e não melhorou significativamente o trabalho com esses elementos e que métodos como o que será relatado a seguir permanecem nas salas de aula brasileiras. De maneira geral, os professores continuaram a enxergar o texto como objeto que propiciava atos de leitura, de produção e de análise linguística. Em outras palavras, é possível afirmar que o texto propiciava atos de leitura e que funcionava como estímulo para o aluno escrever, ou seja, estimulado por esse método, o aluno receberia, ao longo do ano letivo, a oferta de diversificados gêneros textuais, seguidas das propostas de produção e, somente por ter contato com esses textos, começaria, magicamente, a compreendê-los e produzi-los com qualidade. Nesse sentido, ao ter contato com um texto de qualidade, ele faria leituras eficientes e produziria textos com rigor formal. Não havia, nesse caso, espaço para o aprendizado porque o texto era visto como objeto de uso, mas não de ensino.

Mais tarde, o texto ganhou novo papel, tornou-se suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação. Ele ainda não era visto como objeto de estudo, mas como um suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias para a sua criação. Formávamos, naquele cenário, uma nova sequência de procedimentos, não de conceitos, voltada para a estrutura dos gêneros escolares – narração, a descrição e a dissertação – que garantiriam textos

mais interessantes, bem estruturados, coesos e coerentes. Em relação competência leitora, estratégias importantes passaram a ser consideradas: antecipação, checagem, a inferência, o resumo, mas ainda mereciam outros recursos e posturas quanto ao seu pleno desenvolvimento.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2011) afirmam que:

Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos de uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que quem sabe as regras sabe proceder. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p.9)

Além das questões colocadas acima, as teorias textuais costumam reduzir as propriedades de grandes conjuntos de textos, os tipos, em conceitos e instrumentos limitados. Essas teorias suprimiam suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral – as tipologias – e que acabavam por limitar essas formas globais. Uma narrativa de aventura, por exemplo, pode iniciar por meio da descrição do espaço, de personagens e do tempo e no transcorrer do texto apresentar outras características como complicação, clímax e desfecho. Nas crônicas, em comparação, será comum não encontrar essa estrutura canônica.

Ou seja, as teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos, mas o que seria feito com os textos em que se materializavam diferentes linguagens, como HQs, charges, anúncios e tiras, já que não apresentam as propriedades generalizadas retidas na clássica classificação tipológica: narrativa, descrição e dissertação? Inicialmente, podemos afirmar que esse gênero emprega, em sua essência, a narração, ainda que não condense a estrutura convencional das narrativas.

Outro aspecto importante, ao considerar essa abordagem textual, no trabalho com a tipologia textual está na predileção por textos escritos canônicos, potencialmente normalizadores e detentores da primazia gramatical. Ao desconsiderar o uso, a produção e a circulação dos textos, essa nova abordagem textual sugeria como ideal uma leitura de extração de informações explícitas e implícitas. Nesse sentido, o que se fazia nas salas de aula deixava de lado uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

As discussões recentes no Brasil versam sobre a formação ineficiente dos leitores brasileiros, inseridos nas práticas escolares citadas acima, que chegam ao final do ensino médio com capacidades mais básicas de leitura, restritas à extração de informações em textos simples. Essas discussões levaram, paulatinamente, a uma mudança de quadro, chamada de virada discursiva no que diz respeito aos propósitos dos textos e suas respectivas intenções de uso em sala de aula. Pouco a pouco, o enfoque dado ao texto foi se transformando, do texto, em seu funcionamento e em seu contexto de produção e de leitura, foram nascendo suas significações, deixando em segundo plano suas propriedades formais, ainda consideradas importante, mas, dessa vez, perdendo protagonismo para as situações de produção e de circulação. Em outras palavras, emergiu a noção de gêneros como um instrumento melhor que a noção de tipo, essa conversão de valores foi significativa para contribuir com o ensino da leitura e de produção de textos escritos e orais.

Encontramos nesse cenário de transformações lentas, uma relação ainda indefinida entre os gêneros multimodais, em especial as histórias em quadrinhos, mais precisamente as tiras. De maneira geral, por constar nos manuais, mais recentemente na Base Nacional Curricular, as tiras invadiram os livros didáticos, mas ainda não encontraram o seu lugar. Com o objetivo suprir a lacuna do desconhecido, convidamos o leitor deste trabalho para conhecer uma breve história desses textos e de suas características, que saíram da proibição, com estigma de impuros, e foram, da noite para o dia, à adoção tardia e incerta.

### **3.2 Do hipergênero HQ ao gênero tira cômica**

Popularizadas nas páginas de jornais, as tiras saíram dos jornais e passaram ocupar inúmeros suportes, sobretudo a internet e os livros didáticos. Com o propósito de oferecer ao professor um desenho conceitual do que é tira e de entender melhor seu funcionamento, buscamos, neste tópico, realizar um apanhado das definições propostas por aqueles que se debruçaram sobre a tentativa de explicar esse gênero textual.

Os quadrinhos representam no mundo um meio de comunicação em massa, que sobreviveu ao preconceito e a concorrência com outros meios de comunicação e

de entretenimento e, até hoje, continuam atraindo um grande número de fãs. Direcionados às crianças e aos jovens, tornaram-se objeto de restrição durante o seu auge, sobretudo na visão de pais, professores do mundo inteiro porque poderiam afastar crianças e jovens de leituras mais profundas, desviando-as de um amadurecimento saudável.

Aos poucos, a entrada dos quadrinhos em sala de aula encontrou severas restrições. Os primeiros ataques estruturados ao gênero se deram entre o término da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria e alguém daquele tempo precisaria legitimar um anseio do senso comum. Nesse terreno fértil para proibições, Fredric Werthan, psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos, começou a salientar possíveis aspectos negativos da leitura de quadrinhos e, posteriormente difundiu a ideia de que esses textos ameaçavam a juventude norte-americana por meio da publicação de um livro, denominado *A Sedução dos Inocentes*. Esse livro defendia, entre outras coisas, que o super-herói *Batman* poderia estimular a homossexualidade, na medida em que o personagem Bruce Wayne morava na mesma casa e mantinha um relacionamento com outro personagem do sexo masculino, o *Robin*. Além disso, também defendia que a leitura de *Superman* poderia motivar crianças a se atirar pela janela, buscando imitar o herói.

Podemos levantar, nesse ponto, as primeiras razões pelas quais professores ainda costumam estigmatizar esses gêneros e, mesmo que não tenham o conhecimento desse dado, perpetuassem esse estigma negativo na relação entre quadrinhos e a escola. Sobre isso, também é importante retomar que essas ideias equivocadas receberam grande apoio da sociedade em geral, inclusive de professores, bibliotecários, grupos religiosos e aos poucos, delinearam-se medidas de censura e de proibição adotadas por inúmeros países, entre eles, o Brasil.

Em relação à definição e ao formato, as tiras não apresentam padronização. De acordo com RAMOS (2017), há um descompasso entre as definições encontradas no dicionário e a realidade, pois os verbetes costumam, com pequenas variações, reduzi-las a fragmentos de histórias em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, publicados em periódicos numa faixa horizontal. Notamos que uma definição como essa é qualitativamente insuficiente para explicar esse gênero

textual, pois sua formatação varia muito em razão do suporte e da mídia na qual é veiculada

Quanto ao nome, há um possível impasse: tira ou tirinha? Acreditamos que ambos os termos são de uso corrente para se referir a essa forma de produção de histórias em quadrinhos. Nos Estados Unidos, local no qual esse formato nasceu comercialmente, elas receberam o nome de *comic strips*. No Brasil, existe uma ampla possibilidade de denominações: tira, tira cômica, tira de humor, tira humorística, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tira de jornal, tira jornalística, tira diária, tirinha, tirinha cômica, tirinha de humor, tirinha humorística tirinha de jornal e tirinha diária. Esse número elevado de nomes aponta para uma imprecisão na forma de nomear esse tipo de produção e justifica-se na formalização tardia do termo nos dicionários e do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP)*, que, apenas em 2016, fez a inclusão de *tirinha*. Percebemos também, por meio dos nomes citados acima, que há uma necessidade de detalhamento do objeto referido, como se o leitor tivesse de ser alertado sobre o conteúdo (RAMOS, 2017).

Em relação à sua terminação, embora o contexto seja responsável por indicar o sentido, é comum a utilização de palavras com o final *-inho(a)* como diminutivo. Sufixos são unidades que se unem à direita do radical de uma palavra no processo de derivação. Esse acréscimo pode ter função discursiva, ser um ato subjetivo ou até efeito expressivo, mas é necessário considerar a intenção do falante para se chegar a uma hipótese de uso como, por exemplo: extensão, apreço, despreço, afeto ou polidez. Todas essas hipóteses de uso podem ser substituídas por outras de natureza mais simples: a dimensão física das tiras ou que elas têm, discursivamente, um conteúdo mais inofensivo, o que nem sempre é verdade.

Sobre o formato, é possível afirmar que ele varia em razão do suporte e da mídia na qual as tiras são veiculadas. No século XX, esses textos ajustavam-se às limitações dos jornais, das revistas e dos livros, principais meios de divulgação deles. No século XXI, percebe-se uma ampliação dessas limitações já que esses meios passaram a ofertar outras possibilidades de formatação: curta ou longa, horizontal ou vertical, um ou mais andares. Além disso, as tiras estão sujeitas a adaptações, ou seja, adaptam-se ao espaço para que caibam no espaço proporcionado pelo suporte.

Na internet, por exemplo, abriu-se um campo de possibilidades que até então havia sido pouco explorado por conta das limitações dos suportes e das mídias impressas. Entre as novas possibilidades, existe a de criar tira na forma de animação, ou seja, o mesmo conteúdo disposto em quadros pode ser recriado em movimento, como se fosse um desenho animado. Não é possível afirmar, entretanto, se essas transformações na formatação das tiras se trata um comportamento constante ou somente de experimentações gráficas ~~por parte~~ dos autores.

Resgatando a discussão inicial proposta, (RAMOS, 2017) propõe a seguinte definição para o termo tira:

Pode-se dizer que tira é um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical: no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, autor etc.).

Essa proposta, evidentemente superior, poderia ocupar os verbetes desgastados trazidos pelos dicionários; além disso, compreender o que é uma tira e entender melhor sua formatação flexível, contribui para aplicação delas na educação.

### **Tiras cômicas**

De maneira geral, não existe consenso sobre a ideia de que histórias em quadrinhos se resumam a um único gênero. Embora apresentem regularidades próprias que diferenciam um gênero do outro, há um padrão que também os aproxima: os balões, as onomatopeias, o quadrinho, o código verbo-visual etc. A realidade mostra que há vários gêneros autônomos de histórias em quadrinhos, ou seja, podemos afirmar que há um hipergênero quadrinhos como um grande guarda-chuva que abriga variados outros gêneros autônomos, entre eles, as tiras cômicas. Não é possível olhar da mesma forma para quadrinhos de terror, infantis, super-heróis, autobiografias etc. As tiras cômicas predominam no país, são amplamente publicadas nos jornais, livros didáticos e as mais veiculadas na internet e, por esse motivo, são vistas como única forma possível de tira.

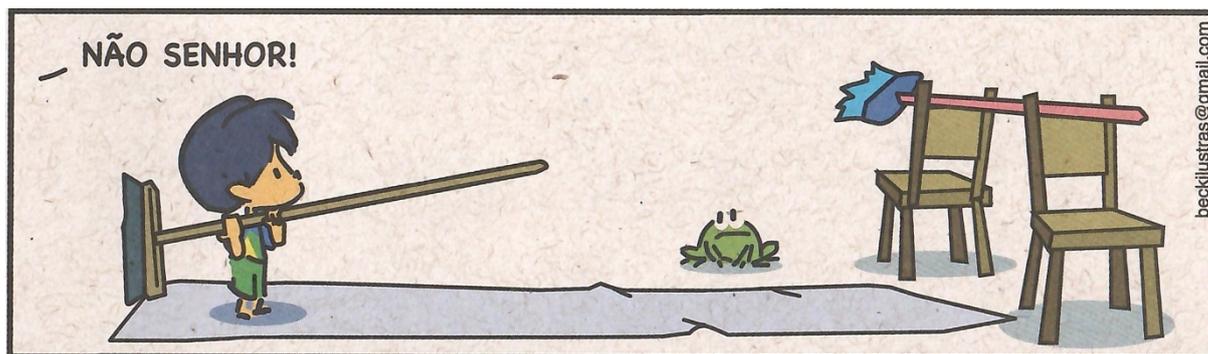
De maneira geral, é possível dizer que as tiras cômicas costumam ser diferenciadas das demais porque costumam apresentar um rompimento com a expectativa do leitor no final da história. Essa estratégia de criar uma situação inesperada é o que leva à produção de humor. Assim como nas piadas, há uma armadilha que apresenta, no final, uma situação surpreendente que gera a comicidade. Vejamos um exemplo:



Fonte: Beck (2014)

A narrativa é construída ao longo de quatro quadrinhos. Os três primeiros apresentam uma mesma situação: a personagem Armandinho sente vontade de fazer xixi e, por estar no mar, começa a fazê-lo com alegria e aproveitando as sensações daquele ato. No terceiro quadrinho, no entanto, notamos uma expressão de espanto porque ele se dá conta de que se trata de um sonho. Do jeito que a história vinha sendo construída, a expectativa criada era de que não haveria problemas em fazer xixi no mar, mas não é o que acontece. Em vez de continuar a aproveitar o mar, ele acorda em sua cama, uma espécie de gatilho para o engraçado, e percebe que fez xixi na cama, situação corriqueira e engraçada para quem não está passando por essa situação delicada, ou seja, para o leitor. Destacamos, mais uma vez, a presença do texto não verbal como elemento decisivo na construção dos sentidos pretendidos. Esse recurso é comumente empregado nas tiras, elas tendem a criar, inicialmente, um cenário para o leitor e, depois, revelam outro. Esse traço revela uma aproximação entre esse gênero e as piadas; essa expectativa da presença de um final surpreendente e engraçado é um aspecto que acaba sendo compartilhado tanto por autores quanto por leitores.

Outro dado importante, de acordo com Ramos (2017), está na existência de peculiaridades que merecem nossa atenção. A primeira delas é que a história não precisa apresentar vários quadinhos para criar a situação humorística, pois a estratégia narrativa pode acontecer em uma única cena. A segunda é que nem mesmo o uso de palavras é obrigatório para a geração do humor. Nesses casos, a leitura é feita com base nos elementos visuais apresentados no texto.



Fonte: Beck (2013)

Na tira acima, a situação se dá em único quadro. Embora o código verbal esteja presente, a situação inesperada se dá no não verbal. A leitura é feita com base na multimodalidade, o leitor presume que o pai não aprova algo ao ler a frase “não senhor”, mas a construção do código não verbal é responsável por construir o humor. Os dados apresentados permitem entender que a personagem Armandinho, motivada pelo esporte salto com vara, cria um cenário equivalente ao campo de provas real, traço recorrente no comportamento das crianças, e está prestes a saltar na estrutura montada com elementos de sua casa, mas é prontamente advertido pelo pai.

### **O cuidado na seleção de tiras**

Recentemente as tiras venceram o panorama de proibição e o estigma negativo e ganharam a atenção das pessoas ligadas à elaboração dos materiais didáticos que se apropriaram dessas narrativas para utilizá-las como objeto pedagógico. Como sabemos, há tiras produzidas para públicos distintos, de idades variadas e deve existir critérios mínimos no processo de escolha das histórias a serem utilizadas no ambiente escolar. Esse trabalho de seleção tem de ser cuidadoso e requerer, ao menos, leitura da história, adequação à faixa etária do

estudante, conhecimento de seu contexto de circulação e informações de quem a criou.

Mesmo que pareça óbvio o cuidado com a seleção das tiras, não é raro encontrar casos polêmicos de adoção. O criador da *Turma da Mônica*, Maurício de Souza, já teve suas tiras envolvidas involuntariamente em situações de negligência no processo de adoção. Em 2009, uma tira original da personagem Chico Bento foi alterada, teve uma de suas falas substituída por um palavrão, e foi incluída numa revista voltada a práticas didáticas desenvolvidas na Bahia. A secretaria da Educação distribuiu sessenta mil exemplares aos professores da rede estadual e justificou o fato dizendo que se tratava de uma falha de digitalização. Essa mesma tira foi adotada nove anos depois, dessa vez intencionalmente, em Corbélia, no Paraná. De acordo com o portal G1, o professor tinha o propósito de condenar o uso de palavrões.

De acordo com Ramos (2017), não se trata de filtrar o uso de palavras e expressões tidas como chulas no âmbito escolar, pois elas fazem parte do vocabulário brasileiro e, seguramente, são de conhecimento da maioria dos alunos e podem, com os devidos cuidados, ocupar discussões voltadas a uma variante linguística. Esses casos, somados a outros, indicam que esses cenários poderiam ser evitados se os professores tomassem cuidados no processo de adoção. Não ter clareza disso pode trazer consequências problemáticas ao adotar esse material no ensino.

Outro aspecto a ser considerado é a contextualização. A tira Mafalda, por exemplo, que circulava no Brasil desde 1970, é direcionada ao público adulto e não ao infantojuvenil. Por ser muitas vezes ambientada na escola, frequentada pela garota e seus amigos - Filipe, Manolito, Susanita e Liberdade -, a obra está presente em inúmeros livros didáticos e outras ferramentas de ensino. Podemos afirmar que o fato de haver uma garotinha e de seus amigos, a obra dá a sensação de que é voltada para esse público, mesmo que grande parte dos adotantes soubessem que entre os temas discutidos na série destacavam-se: comunismo, popularização dos televisores, liberdade de imprensa, cenário geopolítico e o papel das classes sociais. Não tratamos de dizer o que é certo e o que errado levar para sala de aula, mas sabemos que, na maioria das vezes, alguns postos-chave não eram trabalhos:

o conhecimento prévio, por exemplo. Não seria possível, nesse sentido, garantir sucesso nos processos de leitura, uma vez que os estudantes recebiam esses textos sem os cuidados básicos (trabalhar o conhecimento prévio, por exemplo), sugerindo fracassos nos processos de leitura e de interpretação dessas tiras.

Esses dados não significam que a série não seja aplicável ao ensino. Defendemos a ideia de que existe a necessidade de ter em mente o contexto dessas histórias e que seu público-alvo original era o leitor adulto. Nesse sentido, há muitas histórias que poderiam ser trabalhadas com os alunos, mas não significa dizer que qualquer tira de Mafalda seja infantil somente pelo fato de ser uma tira com uma garotinha.

Outro ponto de grande importância é que o professor deve dominar um amplo repertório de tiras, já que elas somam um grupo amplo de obras, com temáticas das mais diversas. Nesse sentido, quanto maior o conhecimento sobre elas, maiores as chances de adequar o conteúdo à sala de aula.

## **Proposta de leitura para as tiras cômicas de Armandinho: elaboração de uma sequência didática.**

Por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa se resumiu a gramáticas normativas, que diziam aos alunos as regras do que seria a boa língua ou a língua correta. Sem a intenção de condenar ou de desqualificar as gramáticas, é fato que o ensino de língua portuguesa é bem mais amplo. Também sabemos que o ensino de leitura sempre esteve reduzido e mal formulado nas aulas de língua, quase sempre associado ao estigma de recurso para o professor matar aula e não ensinar o que realmente importava: a gramática. Aos poucos, esse cenário foi se alterando e o papel da leitura alcançou os lugares que sempre mereceu: no mínimo, como a principal ferramenta para a escrita. Ainda com muita resistência, sua revalorização deu um novo significado ao lugar do texto em sala de aula e, pouco a pouco, ele se tornou o principal suporte pedagógico, não só os textos literários, mas todos, sem distinção. A gramática deixou de ser o elemento-chave do processo de ensino da língua e os alunos passaram a ter contato com outras formas de produção escrita: textos jornalísticos, publicidades e por que não, as histórias em quadrinhos.

As HQs e seus subgêneros passaram a fazer parte dos livros didáticos e a serem utilizadas com frequência em sala de aula. Como sabemos, essa inclusão está diretamente associada à obrigatoriedade imposta pelos manuais escolares, bem como na aparição em exames de vestibular e outras formas de avaliação, como o ENEM. Como evidenciado nos tópicos antecedentes, não ficou claro e ainda não está claro como esses textos precisam ser trabalhados em sala de aula, só está claro o porquê ainda permanecem à margem de outros: o preconceito, intrínseco em professores e na sociedade, que não permitem sua plena adoção e demonstram que o estigma impuro ainda permeia o ambiente escolar. Como grande parte de tudo a que a sociedade oferece resistência, os quadrinhos não fogem à regra e são um riquíssimo material de apoio didático, principalmente porque oferecem inúmeros subgêneros, como o objeto de estudos deste trabalho: as tiras cômicas. É bom deixarmos claro que essa sequência didática merece ser adaptada e ampliada, ou seja, ela não deve ser entendida como um manual prescritivo a ser seguida ao pé da letra. De acordo com as sugestões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2021), devemos buscar na elaboração dessas sequências dar acesso a práticas de linguagem novas ou

difícilmente domináveis. Queremos demonstrar, nessa pequena sugestão de trabalho, que frente a textos multimodais existe uma predileção pela escrita e um desprezo pelo pictórico, mas que a leitura proficiente de tiras depende do papel ativo do leitor e da relação intrínseca entre as duas semioses.

### **Contextualização da proposta didática:**

A proposta de sequência didática a seguir tem como propósito apresentar ao professor uma sugestão de atividade de leitura a ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem de língua que contribua para o desenvolvimento das competências leitora e comunicativa, evidenciando a relação entre os conhecimentos sobre os textos multimodais, especificamente as tiras.

A idealização dessa proposta pressupõe um ensino reflexivo, centrado na interação, concebendo um leitor ativo na construção do seu conhecimento, com capacidade de autorregulação e autoavaliação do seu processo. Para tanto, o professor deve adotar uma perspectiva sociointeracionista, cujos objetivos estejam fundamentados nos princípios didáticos inspirados em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2021), quais sejam:

- apresentação da situação de leitura e do projeto de trabalho;
- compartilhamento de ideias sobre a leitura do texto multimodal;
- construção de saberes e sistematização;
- socialização dos resultados;
- produção textual.

### **Planejamento da sequência didática**

Para a aplicação da sequência didática, propõe-se a utilização de cinco aulas, descritas neste artigo como momentos para realização das atividades. Essa denominação objetivou tornar o momento de realização das atividades mais flexível, caso seja necessário estender a mais de uma aula.

**Turma:** alunos do ensino fundamental II.

**Objeto de conhecimento:** estratégias de leitura – apreender os sentidos globais do texto.

**Habilidades:** Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

**Gênero discursivo:** tira cômica.

**Prática de linguagem:** leitura.

**1º momento de realização das atividades – levantamento de hipóteses e análise do texto multimodal.**

**Objetivo:** identificar se o texto verbal que é utilizado na superfície textual garante, junto aos elementos visuais, uma leitura proficiente da tira.

**Estratégia:** análise de texto multimodal, tira de Armandinho.

**Proposta:** distribuir uma cópia do texto a ser analisado pelos estudantes, uma tira em que o personagem Armandinho é presenteado pela personagem Etiene com uma boneca *abayomi*. Sem trabalhar o conhecimento prévio intencionalmente e a fim de que cada um tenha a oportunidade de formular hipóteses do que seja uma boneca *abayomi*, receberão como objetivo fazer uma leitura prévia da tira. É possível que existam questionamentos a respeito da boneca ser tradicionalmente voltada às crianças do sexo feminino e o professor ficará à vontade para conduzir os alunos a refletir sobre essa questão. É importante, no entanto, priorizar a semiose verbal nesse primeiro contato com o texto, dando ênfase ao conhecimento linguístico e resolvendo possíveis embates linguísticos, como a vírgula que antecede o vocativo Etiene, além de motivá-los na busca pelo termo *abayomi*. Se, por alguma razão, essa palavra fizer parte do conhecimento linguístico dos estudantes, o professor deverá direcioná-los no sentido de validar essa hipótese junto a outras que possam nascer no decorrer da aula. Outro ponto importante é o professor levá-los, durante a condução das inferências, a refletir se o texto oferece todos os elementos para o seu entendimento ou se será necessária a realização de outras leituras para entendê-lo.

Texto 1 – tira de Armandinho



Fonte: Beck (2019)

## 2º momento – análise do texto não verbal e formulação de novas hipóteses.

**Objetivo:** discutir em que medida os elementos visuais contribuem com os sentidos do texto ou com as hipóteses de leitura dos alunos.

**Estratégia:** discussão em pares e sala de aula invertida.

**Proposta:** Os grupos farão uma análise dos aspectos visuais através de questionário com perguntas como: *“As cores utilizadas pelo autor do texto têm fundamento na construção dos sentidos?”*, *“A construção/ausência do cenário, que rodeia as personagens, tem propósito para a construção dos sentidos?”*, *“Que outros elementos imagéticos podem contribuir com os sentidos do texto?”*, *“Como a composição e organização dos quadrinhos foi elaborada?”*, *“A ausência dos balões prejudica a relação entre a fala e a personagem?”*. Solicitar que os grupos socializem suas respostas, justificando-as. Esperamos que os alunos busquem caminhos extraclasses para responder às perguntas anteriormente realizadas. Frente à hipótese de não conseguirem respondê-las, eles poderão deixá-las para o momento de avaliação posterior. O professor, então, finalizará esse momento convidando seus estudantes a pensarem, tomando nota, nos seguintes aspectos: *“O que a cor utilizada na construção das personagens diz sobre a questão racial no Brasil?”*, *“O que são e como são feitas as bonecas *abayomi*?”*, *“Qual é a origem dessas bonecas no Brasil?”*. O professor também oferecerá aos alunos duas leituras para ajudá-los; uma notícia, elaborada pela Folha de São Paulo e um verbete, elaborado pelo portal Lunetas.

### Texto 1 – Notícia da folhinha, pertencente ao portal folha.

#### **'Tem que ser bem preta', ensina criadora das bonecas Abayomi.**

Sempre que conta sua história, Lena Martins fica com uma sensação engraçada. "As pessoas acham que eu moro num castelo", ela diz. "E que eu nado num mar de dinheiro!", continua. "E, na verdade, eu vivo aqui, numa casinha no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, fazendo as minhas encomendas.

A realidade é mesmo diferente, mas dá para arriscar um palpite sobre por que é tão comum imaginarem Lena levando essa vida de conto de fadas é que Lena parece ter poderes mágicos.

De suas mãos, há mais de 30 anos, surgiu uma tradição que sobrevive até hoje, e se mostra cada vez mais poderosa: Lena inventou as Abayomi, bonecas negras feitas de pano, sem costura nem cola, e que, nestes anos todos, já se multiplicaram e ganharam o mundo.

Tudo começou em 1988, durante o primeiro Encontro Nacional de Mulheres Negras, um evento que reuniu 450 mulheres para conversar sobre jeitos de garantir a todas as brasileiras melhores condições de vida. Lena estava lá, organizando tudo. "Eu já trabalhava com bonecas de palha de milho naquela época, e voltava para casa tão pulsante das palestras dessas mulheres, era um universo tão rico. E eu ficava enlouquecida em casa fazendo amarrados e embolados com tecido, e foi surgindo uma figura. Uma boneca" lembra.

Nasceu sem nome, essa primeira boneca de todas, até que uma amiga fez uma pesquisa e sugeriu a Lena a palavra "Abayomi". "Significa 'o meu presente', no sentido de viver o momento", explica.

Estava selado, assim, o futuro das bonecas de Lena Martins, natural do Maranhão, hoje com 70 anos de idade. "Meu trabalho nasceu nesse contexto, e mostra a minha busca de identidade. Eu não sabia se eu era preta, se eu era branca, se eu era indígena.", diz.

Lena conta que a primeira Abayomi era de tecido azul. "Depois, elas foram saindo pretas. Nunca fiz nenhuma cinza, marronzinha, só preta, pretinha. Como eu estava dentro de uma militância, toda a minha indignação pelas injustiças eu revelava com as mãos", resume. [...]

Pois é, as Abayomi não têm nem olho, nem boca, nem nariz. E são sempre "pretas, bem pretas", como explica sua criadora. "Eu jamais ia saber expressar todo tipo de povo, de todas as etnias que vieram pro Brasil. Tem um povo que tem lábios largos, olhos e nariz diferentes", diz Lena.

"Assim, aquele espaço do rosto é aberto pra que quem olhe para ela a veja de acordo com as pessoas que vivem em seu entorno." "Penso que as bonecas idealizadas por Lena têm grande importância na arte e na cultura popular brasileira. Estão muito além de ser um brinquedo ou uma peça decorativa. Representam a história e a memória de nossos ancestrais, os povos africanos", opina a artesã Cláudia.

"Fomos ensinados, e aprendemos de forma equivocada, que a história desses povos começou a partir dos navios negreiros. Isso é um erro que deve ser reparado e ressignificado. Minha inspiração, ao reproduzir uma boneca Abayomi, vem do respeito à arte, história e memória do povo negro.

Para fazer cada Abayomi, Lena leva em média de três a quatro horas. A boneca que levou mais tempo para ficar pronta -40 dias- foi uma do tamanho de uma pessoa de verdade. "É a maior boneca que já fiz, e tem nome de Vovó Tuninha, em homenagem à minha avó."

Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2021/08/tem-que-ser-bem-preta-ensina-criadora-das-bonecas-abayomi.shtml>> Acesso em: 8 de mar. 2022

## Texto 2 – Verbetes sobre as bonecas Abayomi

### **Bonecas Abayomi: o perigo de contar uma história hegemônica**

Muito se fala que as bonecas abayomi eram feitas por mães em navios negreiros, como forma de gerar segurança e transmitir afeto para os filhos que as acompanhavam no trajeto. Vendida como "símbolo de resistência" da cultura negra em diáspora, a narrativa que sustenta as abayomis, apesar de fortemente presente no ideário popular, é uma história romantizada que deve ser repensada e colocada em debate, por não existir registro histórico que associe a origem das bonecas ao período colonial.[...]

A história romântica é mais fácil de ser digerida

Para Carlos Machado, historiador e autor do livro "Gênios da humanidade ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente", a disseminação da narrativa da boneca oriunda de navios negreiros "se insere nessa sociedade que prefere o conto de fadas, que prefere o mito" Em um país tão desigual, violento e cruel como o Brasil, onde ainda há pouca reparação histórica para a população afrodescendente e indígena, o mito surge "para aplacar um pouco a culpa, a responsabilidade, do que foi feito com essas populações". Nesse sentido, a narrativa romantizada sobre as abayomis também é cruel por invisibilizar o trabalho de Lena Martins, negando a autoria de um símbolo cultural à autora ainda viva. Para a historiadora e pesquisadora de religiões afrodiáspóricas Luciane Adriano, "sendo trágica ou horrível, precisamos ter o compromisso de contar a história da forma que ela é, para não ser repetida erroneamente".

Fonte: <<https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>> Acesso em: 08 de mar. de 2022

### **3º momento – monitoramento do avanço na leitura.**

**Objetivo:** refletir sobre a importância do conhecimento prévio (conhecimento enciclopédico ou de mundo) e como uma leitura sempre leva a novas leituras num processo contínuo de interação com o texto.

**Estratégia:** aula expositiva-dialogada.

**Proposta:** verificar se as pesquisas realizadas pelos alunos atenderam ao propósito de responder às primeiras questões, portanto o professor deverá resgatá-las nesse momento de aula e checar em que medida, os dois textos puderam contribuir com a busca pelas informações que não estavam na superfície textual ou que não faziam parte do repertório dos alunos e, portanto, tiveram de ser buscadas fora dele. Esperamos, nessa nova etapa, que os alunos já tenham formulado hipóteses válidas de leitura para o texto inicial, a tira de Armandinho, e que possam socializar eventuais dúvidas que emanaram da leitura dos textos complementares.

### **4º momento – avaliar os sistemas de conhecimento e de processamento textual.**

**Objetivo:** verificar se houve sucesso na leitura proposta e elaborar estratégias, mapeando sucessos e insucessos, para as próximas práticas de leitura.

**Estratégia:** aula expositiva-dialogada.

**Proposta:** Promover questões orais em que o professor possa avaliar a evolução dos alunos no processo de leitura adotado. O professor poderá criar uma roda de discussão com os alunos, projetando a tira novamente e elaborando questões que possam dar pistas sobre a evolução dos procedimentos de leitura. Seguem sugestões de perguntas:

- *Conhecimento ilocucional* - É possível formular hipóteses a respeito do que pretendia o autor do texto? Produzir tiras a respeito de questões étnico-raciais no Brasil pode contribuir com as discussões sobre esse tema?
- *Conhecimento ilocucional* – *Será que o autor conhecia Lena Martins e sua relação com as bonecas abayomi? Será que ele escreveu a história porque só conhecia a lenda que coloca a origem das bonecas nos navios negreiros?*
- *Conhecimento comunicacional* - Como avaliar a quantidade de informação necessária para que o parceiro seja capaz de construir o objetivo de produção do texto?
- *Conhecimento metacomunicativo* - Considerando seus conhecimentos sobre o gênero tira, é possível afirmar que ele atendeu à situação comunicativa?

- *Conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais* - Em que medida os elementos verbo-visuais contribuíram com o propósito comunicativo?

### **5º momento – produção textual.**

**Objetivo:** produzir uma tira, utilizando recursos linguísticos e imagéticos que asseguram o estabelecimento de sentidos oriundos da relação entre o verbal e o visual.

**Estratégia:** produzir uma tira, cômica ou não.

**Proposta:** Solicitar que os grupos socializem suas constatações sobre a leitura da tira e sobre a história das bonecas *abayomi*. Eles terão o objetivo de contar, utilizando o gênero tira, a história das bonecas para as turmas mais novas. Eles poderão utilizar as próprias bonecas, se quiserem, como personagens. O professor utilizará os textos produzidos como forma de avaliação checando o nível de aprendizagem sobre o gênero tira. Essa avaliação terá como segundo objetivo o desenvolvimento de uma nova sequência didática, utilizando como problema eventuais falhas identificadas nos textos produzidos. Durante o processo, o professor poderá oferecer recursos da Gramática do Design Visual e dos outros tópicos deste trabalho, realizando a transposição didática e adaptando o conteúdo às necessidades dos alunos.

## **Considerações finais**

Neste trabalho, tivemos o objetivo de analisar aspectos de leitura do gênero multimodal tira e justificamos nosso recorte, uma vez que esse gênero tem servido bem às recentes demandas sociais e, ao mesmo tempo, conseguiu adaptar sua formatação para ir de seus suportes costumeiros. Seu padrão de origem, esticado, está, hoje, muito bem acomodado às redes sociais. Sua ampla difusão, no entanto, tem evidenciado um cenário problemático de leitura em alunos que foram preparados para ler somente o verbal, o que realmente importava, deixando o visual de lado, sempre entendido como acessório e, portanto, descartável.

Inicialmente, as tiras eram cercadas de preconceito e não encontravam na escola um local tranquilo para a sua difusão. Essas visões equivocadas não se sustentaram e esses textos ganharam cada dez mais espaço nos jornais, depois foram para a internet e, pouco a pouco, perderam o estigma negativo, garantindo seu lugar até no livro didático.

Sabemos que em suas primeiras análises, esse gênero foi acusado de prejudicar leituras mais densas e profundas, mas buscamos demonstrar que sua natureza de construção e de leitura são altamente complexas. A partir dessa visão, concebemos que procedimentos simples de leitura, habitualmente adotados para gêneros essencialmente verbais, não resultarão em processos qualitativos de leitura, uma vez que a dimensão imagética do texto não é acessória e deve, portanto, receber atenção especial.

Discutimos, além disso, de que forma a noção de gêneros textuais, ou discursivos, podem contribuir com os processos de encaixe nas práticas de linguagem recomendadas para a escola e percebemos que sua natureza ampla, pertencente ao universo das HQs, nos ensina seu conceito básico e que parecia esquecido: se seu processo de criação imbrica duas linguagens, a verbal e a não verbal, o processo de leitura não pode dissociá-las.

As contribuições da Sociossemiótica nos revelaram que há a necessidade de insistirmos no ensino da compreensão de gêneros multimodais, que circulam livremente pela sociedade, sem tanto rigor ou padronização, com o objetivo de garantir práticas de letramento discursivo em jovens que estão à espera de mecanismo para exercerem sua cidadania e para compreenderem o mundo do qual fazem parte. As

tiras, em sua intensa busca por relevar, explicar e agrupar os sentidos que permeiam esse mundo, demonstram a perda de vínculo entre o autor do texto, considerando todos os seus contextos de produção do texto, e o leitor, ativando o seu contexto de recepção para esse texto, em constante interação.

O conhecimento da GDV, visto de forma introdutória neste trabalho, permitirá a instrumentalização de professores e estudantes para o trabalho com tiras e outros inúmeros textos pautadas na imagem e na palavra. Esperamos que a sequência didática proposta possa funcionar como um pontapé para novos caminhos no trabalho com tiras em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- GONÇALVES, M.S. **O mundo na sala de aula**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. Londres: Hodder Arnold, 2004.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. 16. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- KOCK, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e Compreender**. 14 Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.
- MARCHUSCI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- RAMOS, P. **Tiras no Ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- SILVEIRA, R.C.P; CUNHA, A.H. **Gramática do design visual e tiras: Multimodalidade e sentidos**. 1. ed. Ponta Grossa: Editora Atena, 2021.
- BECK, A. **Armandinho – zero**. 1. ed. Florianópolis: Belas Letras, 2013.
- BECK, A. **Armandinho – um**. 1. ed. Florianópolis: Belas Letras, 2014.
- BECK, A. **Armandinho – dois**. 1. ed. Florianópolis: Belas Letras, 2014.
- BECK, A. **Armandinho – quatro**. 1. ed. Florianópolis: Belas Letras, 2015.
- BECK, A. **Armandinho – nove**. 1. ed. Florianópolis: Belas Letras, 2016.
- BECK, A. **Armandinho – treze**. 1. ed. Florianópolis: Belas Letras, 2019.
- BECK, A. **Armandinho – quatorze**. 1. ed. Florianópolis: Belas Letras, 2019.