

Grace de Sá Lopes

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E O ENSINO DA LEITURA

PUC-SP
2012

Grace de Sá Lopes

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E O ENSINO DA LEITURA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Mestre Valeuska França Cury Martins.

PUC-SP
2012

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, em quem acredito e confio e que sempre me ajudou em minha caminhada.

Agradeço aos meus pais e irmãos, por me apoiarem em momentos de angústia e alegrarem-se com meu crescimento, e aos amigos, por estenderem as mãos preciosas para caminhar junto, sob chuva ou sol.

Agradeço aos meus colegas de classe e aos amigos que ganhei: Paulo, Cátia e Fernanda, que, ao caminhar junto comigo, tornaram esse curso de especialização uma busca mais prazerosa.

Agradeço aos professores que me orientaram desde a infância e me deram inspiração para eleger a busca do conhecimento como minha jornada.

Agradeço em especial à minha orientadora Valeuska, pelo apoio, pela força demonstrada, por me encorajar sempre e me ajudar a galgar os passos pra construir esse trabalho de forma humana, com sua sensibilidade ímpar no olhar.

Por fim, agradeço ao meu melhor amigo e companheiro Ricardo, a quem eu dedico meu amor e com quem eu quero compartilhar essa e outras conquistas, todos os meus dias.

“Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. [...] A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. [...] Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo”.

Paulo Freire, a respeito de sua alfabetização In: A importância do ato de ler.

RESUMO

A presente monografia, conduzida para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP visa demonstrar que as Histórias em quadrinhos podem ser utilizadas como instrumento pedagógico para o ensino de leitura. Com base nos estudos da Linguística Textual, essa pesquisa analisa uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, para demonstrar como acontece a leitura por meio dos quadrinhos, e apontar aspectos do gênero que evidenciem o seu potencial didático.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos, Leitura.

ABSTRACT

This monograph, conducted to obtain the title of Specialist in the Portuguese Language by the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, aims to demonstrate that the comic books can be used as an educational tool for the teaching of reading. Based on studies of Textual Linguistics, this research analyses a Monica's Gang comic to demonstrate how reading takes place through the comics, and pointing out aspects of the textual genre that demonstrate its educational potential.

Key-words: Comic books, reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Poema visual de Luis Antônio Franchini_____	19
Figura 2	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	34
Figura 3	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	35
Figura 4	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	36
Figura 5	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	37
Figura 6	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	38
Figura 7	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	39
Figura 8	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	40
Figura 9	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	40
Figura 10	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	41
Figura 11	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	42
Figura 12	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	43
Figura 13	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	43
Figura 14	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	44
Figura 15	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	45
Figura 16	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	45
Figura 17	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	46
Figura 18	Mônica em chapeuzinho vermelho_____	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
Considerações iniciais.....	12
1.1 Histórias em Quadrinhos – Breve historicidade.....	13
1.2 As Histórias em Quadrinhos quanto a gênero discursivo-textual.....	17
1.2.1 Heterogeneidade dos gêneros.....	17
1.2.2 Gêneros discursivos e tipos textuais.....	20
1.2.3 O gênero História em Quadrinhos e suas especificidades.....	21
1.3 Leitura.....	24
1.3.1 Leitura – Um processo de interação social.....	24
1.3.2 Estratégias de leitura.....	26
1.4 A leitura dos quadrinhos.....	29
CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	32
2.1 Descrição.....	32
2.2 Análise.....	34
CAPÍTULO III – RESULTADOS OBTIDOS – A LEITURA POR MEIO DOS QUADRINHOS.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa será feita na perspectiva da Linguística Textual e procura contribuir para os estudos do ensino de leitura e do uso pedagógico dos quadrinhos.

Os quadrinhos constituem um gênero bastante utilizado atualmente nos livros e materiais didáticos diversos, mas seu potencial ainda é pouco explorado, devido à falta de conhecimento de sua estrutura por parte dos educadores. Assim, essa pesquisa investiga a construção de sentido na leitura dos quadrinhos e como esse gênero contribui para o desenvolvimento da competência leitora.

Inicialmente, justifico que o desenvolvimento da pesquisa se deve ao meu interesse pessoal por quadrinhos desde a infância. Recordo-me que minhas amigas e eu passávamos horas lendo os gibis da Turma da Mônica. Esse interesse pelos quadrinhos me acompanhou desde então, não só por sua leitura, mas passei a utilizá-los em minhas atividades e procedimentos pedagógicos a partir de minha formação em Licenciatura em Letras. Eram inseridos para ilustrar os conteúdos trabalhados e, no meu entendimento, serviam também como convite ao aluno/aprendiz para aquele universo das palavras. É indiscutível o poder de atração que os quadrinhos exercem sobre crianças e adolescentes, porque suas imagens são convidativas e porque figuram o mundo infantil colocando a criança como ser pensante e ativo na sociedade. Prova disso é que os quadrinhos da turma da Mônica têm inúmeras edições com fins educativos, cujos temas são a violência, o preconceito, o meio ambiente, os direitos da criança e do adolescente (ECA), entre outros.

Depois de uma palestra ministrada pelo Paulo Ramos aos alunos do curso de especialização *Latu-Senso* em Língua Portuguesa, eu me decidi, pelo tema do trabalho de conclusão, com um gosto de aventura nos lábios, porque a palestra nos deixou com um desejo de quero mais. Paulo Ramos discorreu brevemente acerca dos quadrinhos, de seu potencial didático e do porquê de estarem em voga nas discussões a respeito de material didático e literário. Percebi, naquele dia, que um trabalho melhor como educadora poderia ser desenvolvido por meio do conhecimento desse gênero, que me atrai e que atrai certamente aos meus alunos.

Essa pesquisa tem o propósito de evidenciar o potencial didático dos quadrinhos, especialmente no campo linguístico, porque o gênero trabalha a dicotomia palavra-imagem. O foco dessa pesquisa é evidenciar aspectos que fazem

dos quadrinhos um recurso didático no ensino de leitura e compreensão de textos, cujos objetivos específicos são:

- Analisar como se dá o processo de leitura dos quadrinhos
- Demonstrar aspectos da leitura por meio dos quadrinhos que evidenciam o seu potencial didático para o ensino-aprendizagem de leitura.

A fundamentação teórica é baseada nos estudos do processo de construção de sentido e compreensão e no trabalho com os gêneros textuais. Partindo do conceito de que não se pode trabalhar um gênero sem conhecer sua estrutura, a pesquisa apresenta, inicialmente, um breve histórico dos quadrinhos, que esboça a trajetória do gênero desde o seu nascimento até os dias atuais. Para isso, foi feita uma pesquisa bibliográfica do trabalho de conhecidos pesquisadores da área, como Cirne (1972, 2000), Eisner (1989), Mccloud (2005), Moyá (1972, 1993), Ramos (2010), Vergueiro (2010), entre outros. A seguir, verificamos como os quadrinhos se constituem quanto a gênero textual, observando sua estrutura e o seu uso no ensino, com base nos estudos de Bakhtin (2006) e Marcuschi (2010), acerca dos gêneros textuais. A seguir, conhecemos um pouco dos estudos de Koch & Elias (2008), Kleiman (1996, 1997 e 2004), Solé (1998) e outros, acerca de leitura e construção de sentido, afinal o foco dessa pesquisa é a leitura, com o objetivo de analisar como acontece o processo de construção de sentido do gênero quadrinhístico. Assim, ao identificar estratégias de leitura e conhecer a estrutura do gênero, partimos para a descrição e análise de dados.

A metodologia de pesquisa empregada é a análise de conteúdo. Para tanto, o corpus analisado será composto por uma história em quadrinhos seriados da Turma da Mônica, produção de Maurício de Sousa. O conteúdo analisado foi escolhido por bem representar a produção nacional de quadrinhos. As produções de Mauricio de Sousa perduram desde a década de 1950.

A análise procura demonstrar como acontece o processo de construção do sentido durante a leitura desses quadrinhos, indicando quais estratégias de leitura e quais conhecimentos o leitor precisa articular para alcançar esse sentido, para finalmente evidenciar o potencial didático do gênero quadrinhos e como ele pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora de nossos alunos.

Para Paulo Freire (2003, p.13), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Isto é, já nascemos lendo o mundo, suas imagens e mensagens. Tal como vemos a chuva chegando, anunciada pelo céu cinzento cheio de nuvens, o texto deve ser visto como mais uma forma de leitura, que pode ser desenvolvida. A capacidade de ler e interpretar signos é inerente ao homem, mas precisa ser desenvolvida, por meio da interação. Por isso, é de suma importância que nós, educadores, aprimoremos nossa metodologia, para contribuir na formação de leitores autônomos e competentes. E essa autonomia da leitura deve ser vista como um processo natural e possível, não como algo difícil, porque o processo de ensino de leitura se faz cansativo quando os educadores desconhecem formas atraentes de ensino, ou porque o próprio ato de ler é visto como algo complicado e enfadonho. Cabe a nós, que conhecemos a importância da leitura, estimular a sua prática e buscar alternativas que quebrem paradigmas e mitos criados a respeito do ato de ler.

Diante disso, entendemos que o trabalho de leitura com os quadrinhos, que é um gênero que indubitavelmente atrai a crianças e a adultos, porque se estrutura na sequenciação de imagens, pode ser uma alternativa eficaz para promover o letramento e a imersão no texto verbal. A linguagem dos quadrinhos, que por muito tempo foi banalizada, é hoje vista como um instrumento de ensino atraente, por entender que sua estrutura constituída de palavra e imagem privilegia a interação. O código visual supre lacunas deixadas pelo código verbal e vice-versa, numa relação de complementaridade, e a compreensão se apóia em pistas deixadas por ambos os códigos que compõem o texto, ampliando a possibilidade de construção do sentido esperado ou diminuindo a margem de interpretações errôneas.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerações iniciais

Desde a antiguidade, o homem utiliza a imagem como linguagem. As pinturas rupestres não só expressavam a simbologia e a arte daquele homem do paleolítico, mas narravam sua história. Era uma forma de comunicação e expressão de suas convicções. Da escrita pictográfica, na necessidade de escrever coisas mais complexas, o homem foi desenvolvendo essa linguagem, chegando à escrita ideográfica, que é utilizada até hoje pelos povos orientais.

Os egípcios, que desenvolveram a técnica de pintura afresco, na apreciação da durabilidade das coisas, expressavam na pintura suas convicções religiosas e a crença da imortalidade da alma. Eles também criaram os hieróglifos, desenhos feitos sobre pedras. Cada desenho representava uma palavra que, em conjunto, transmitiam suas mensagens.

A partir dessa utilização da linguagem imagética é que o homem desenvolveu a escrita alfabética que hoje conhecemos. Foi da necessidade de narrar acontecimentos, expressar sentimentos e convicções, que o homem desenvolveu a escrita. E ela partiu da reprodução da imagem. Essa relação com a linguagem imagética demonstra a importância da arte na história da comunicação humana. Para Barbosa (1991, p.27) “se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo”. Os quadrinhos unem esses dois tipos de linguagem, de maneira que atuam conjuntamente para construção do sentido.

A esse respeito, destaca-se o trabalho de Ramos (2010), que procura evidenciar o potencial didático desse gênero por meio do estudo de sua estrutura e aplicabilidade no ensino. Sua abordagem teórica é feita de “um ponto de vista linguístico-textual, que investiga a presença de diferentes signos (verbais e visuais) no mecanismo que leva o leitor a produzir coerência dentro de um processo sociocognitivo interacional” (RAMOS, 2010, p.14).

Em se falando de quadrinhos como recurso didático-pedagógico, para Vergueiro (2010, p.22), “palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente”. Seu estudo investiga a evolução dos quadrinhos e o uso das HQS no

ensino, propondo ainda uma alfabetização necessária de sua linguagem, imprescindível para sua compreensão e para um trabalho docente eficaz.

Os quadrinhos destacam-se por ter, em sua estrutura, múltiplas linguagens atuando conjuntamente. Quanto à diversidade de textos e linguagens a que os alunos devem ser expostos, afirma Solé (1998) que devemos ensinar ao aluno as múltiplas especificidades dos diferentes tipos de texto. Segundo Kleiman (1996), o bom leitor é aquele que lê muito e gosta de ler. Ora, como o aluno vai ler muito ou gostar de ler? Observa-se aqui, o papel fundamental da escola, e principalmente do educador no estímulo à leitura e o propiciar ao aluno o contato com os diferentes tipos textuais e as múltiplas linguagens, principalmente trabalhando com aspectos que lhe propiciem melhor aceitação, como a inferência, para facilitar a compreensão (SOLÉ, 1998).

Além dos estudos acima citados, serão utilizados os trabalhos de Marcuschi (2008) e de Koch e Elias (2008), para demonstrar o potencial didático do gênero quadrinhos sob o prisma da leitura e compreensão. Para Marcuschi (2008), os gêneros não devem ser concebidos como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem (p.156). Por sua vez, Koch e Elias (2008, p.7), a respeito de leitura e compreensão, afirmam:

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias, tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de forma ativa na construção do sentido.

Tomando como orientação os estudos da linguística textual, o presente estudo vai analisar como acontece o processo de construção de sentidos pelo leitor no ato da leitura dos quadrinhos e demonstrar como eles podem ser utilizados como recurso didático no ensino da leitura.

1.1 Histórias em Quadrinhos – Breve historicidade

O nascimento das Histórias em quadrinhos, na forma como as conhecemos, aconteceu tecnicamente com o lançamento do personagem *Yellow Kid*, de Richard Fenton Outcault, em maio de 1895, numa estória narrativa em quadros, mas que, a partir daí, contava com a presença dos balões, que expressavam a fala e o pensamento das personagens.

O surgimento dos quadrinhos está atrelado ao crescimento da imprensa escrita. Até então, o uso dos desenhos nos textos tinha caráter meramente ilustrativo, uma vez que ainda não existia a fotografia. A idéia de chamar atenção do leitor para o texto fez com que, a partir de meados do século 20, as publicações de jornais de domingo contivessem narrativas contadas em quadrinhos.

As primeiras histórias em quadrinhos eram chamadas historietas, e ocupavam uma faixa de quadros, também denominada *tira*. Com o passar do tempo, as histórias foram ganhando cada vez mais espaço, devido ao seu grande sucesso, e se tornaram histórias mais longas, chamadas *Histórias em quadrinhos (HQs)*. No princípio elas eram compostas apenas por texto e imagem. Mais tarde, essa combinação recebeu outros recursos que privilegiaram a interação e dinamicidade da leitura.

A popularização dos quadrinhos se deu graças ao seu conteúdo ser acessível aos consumidores. Devido à Revolução Industrial, surgiu uma nova organização da sociedade, altamente urbana, industrializada e que possuía uma camada populacional de um baixo grau de educação formal, que necessitava de outras modalidades de formas culturais, com as quais pudesse se identificar, bem como compreender as informações colocadas em circulação no contexto de um mundo que rapidamente se industrializava.

Além da própria estrutura dos quadrinhos aproximarem o leitor ao ato da leitura, é importante citar o uso dos quadrinhos para veicular mensagens de cunho ideológico e crítica social, implícita ou explícita, na propaganda comercial, ideológica e institucional, nos livros didáticos, em manuais de condutas e práticas profissionais, sociais, na valorização da consciência crítica popular e do ser humano. Esse uso se tornou cada vez mais crescente, e isso se deve, justamente, ao fato de que abordam em seus temas questões comuns no dia-a-dia das comunidades mais populares, como o porquê de certos acontecimentos sociais e políticos, provocando reflexão e “ensinando a agir em determinadas situações” (LUYTEN, 1987, p.9).

Para os estudiosos do tema, o formato de revista surgiu nos EUA, e se popularizou na década de 1930. Assim, em meados de 1930 e 1940, aproximadamente, a HQ, no Brasil, adquire, primeiramente, o formato de um complemento incorporado ao jornal. A partir do surgimento da revista *Gibi*, ganha seu espaço próprio nas bancas de vendas de revistas e jornais. A isso se atribui a palavra *gibi*, que significa “moleque”, tornar-se sinônimo de revista de HQs em todo o país. Foi no Brasil que se editou a primeira revista completa de quadrinhos: *O Tico-tico*.

Afirma Feijó (1997) que, inicialmente, o termo “comics” foi atribuído às HQs ao fato de elas terem como fundamento o humor. Contudo, foi pela aventura que elas romperam os limites das tiras nos jornais para ganhar a forma própria, como texto de circulação.

A consolidação dos quadrinhos se deu numa época de desequilibrado quadro político mundial, na década de 1930. A quebra da bolsa de Nova Iorque gerou uma crise mundial. As classes operárias desempregadas tiveram seu lazer afetado, e seus hábitos e gostos foram alterados. Nesse quadro de mudança, surgiram inúmeras histórias de aventura. Entra em cena a figura do herói, que tenta resgatar-lhes os sonhos e as esperanças, um modelo de inspiração para a conduta humana, trazendo-lhes a idéia de satisfação da necessidade de proteção e segurança, que foram ameaçadas pela crise.

Surgem, então, os heróis, como *Tarzan* (aventura na selva), *Flash Gordon* (aventura de ficção científica) e o *Príncipe Valente* (aventura no passado medieval), personagens que tinham a missão de salvar o mundo e restituir-lhe a paz.

As personagens heróicas, como *Superman* e *Capitão América*, foram instrumentos de propaganda antinazista pelo governo norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial, na construção de uma identidade para o povo americano e para assegurar a credibilidade e democracia política da América, prova de que os quadrinhos funcionam como excelente veículo para mensagens de cunho ideológico. Os vilões eram representados e identificados como japoneses e alemães, e os heróis tinham em seu discurso e até mesmo em suas roupas, como o caso do Capitão América, o símbolo americano.

No período da Guerra Fria, a produção cultural foi afetada. Houve uma queda progressiva na venda dos gibis e uma forte resistência a produtos fabricados nos

Estados Unidos, nos países europeus, asiáticos e latinos. Nessa fase, cresceu o mercado de quadrinhos de horror.

No início da década de 50, surgem os quadrinhos Disney, a partir de seu precursor, o detetive *Mickey Mouse*, que já figurava em desenho animado, e que geraria um império de produção de desenhos animados e revistas, dele e de dezenas de outros personagens, como Pateta, Tio Patinhas, entre outros, graças à exploração do tema aventura.

Pouco depois, os quadrinhos enfrentaram uma grande censura, devido ao preconceito e intolerância. A postura de muitos críticos e educadores que julgavam os quadrinhos como impróprios, gerou uma imagem de que os quadrinhos constituíam uma subliteratura, pouco cultural e agressiva, difusora das idéias capitalistas americanas, que inspiravam uma conduta errônea às crianças e jovens. Dorfmann e Mattelart, sociólogos, atacaram as HQs, acusando-as de promoverem uma lavagem cerebral nas crianças do mundo inteiro.

No fim da guerra, iniciou-se uma campanha contra os quadrinhos, cuja mensagem era a de que os quadrinhos ameaçavam a educação de jovens e crianças. O mais famoso livro dessa época é o intitulado *A sedução dos Inocentes*, de Frederic Werthan. Pais e professores, influenciados por essa campanha anti-quadrinhos, passaram a proibir a sua leitura pelas crianças. A isto se deve, até hoje, o fato dos quadrinhos serem considerados por algumas pessoas, uma subliteratura, ou uma literatura pobre, que a nada mais presta, a não ser, a distração.

Mais adiante, os quadrinhos conseguiram “dar a volta por cima”, pois, com os estudos de comunicação de massa, pensadores e intelectuais europeus devolveram aos quadrinhos o bom conceito, por entenderem que se tratava de “um dos melhores meios de informação e formação de conceitos”. (LUYTEN, 1985, p.37). Os produtores de quadrinhos passaram a preocupar-se mais com o conteúdo ideológico, e tornaram o quadrinho mais pensante e intelectual. Destacam-se as produções *Peanuts*, de Charlie Schulz, e *Mafalda*, de Quino, que figuram crianças pensantes e questionadoras, que tem coisas a ensinar aos adultos.

Nos anos 60, surgem no Brasil o *Pererê*, de Ziraldo, que figurava o nacionalismo, e as produções de Maurício de Souza, cujas histórias eram baseadas na vida do interior de São Paulo, com uma mensagem de otimismo e o retrato das travessuras de infância.

Na década de 70 surgem os quadrinhos marginais, devido à repressão política da ditadura militar. Os movimentos estudantis influenciaram a produção de uma modalidade de escape para o pensamento – a charge. É dessa época, a publicação do jornal jovem *Pasquim*, que consagrou grandes roteiristas, como Jaguar, Ziraldo, Fortuna e Henfil, conhecido por sua produção altamente crítica, que reproduzia bem a situação vivida no país.

Nos anos 80 a produção de quadrinhos segue em uma nova fase, a das minisséries. As histórias são mais elaboradas, com a introdução de mais personagens, em uma reformulação da narrativa. Há grande influência do estilo de Will Eisner (criador de *Espírito*, na década de 40), na produção gráfica e o ocidente passa a buscar inspiração nos quadrinhos japoneses, os mangás.

Nas duas últimas décadas do século XX, as HQs conseguiram romper com os preconceitos e alcançar definitivamente status de manifestação artística, além de passarem a serem consideradas poderosos instrumentos pedagógicos. Começaram a ser inseridos gradativamente em livros e manuais pedagógicos e ganharam força, no Brasil, a partir de meados dos anos 1990, quando receberam avaliação positiva do Ministério da Educação. Esse uso cresceu tanto, que despertou a comunidade científica para a avaliação das práticas pedagógicas por meio das HQs.

Hoje, início do século XXI, mesmo quando os quadrinhos não são mais produzidos em tiragens astronômicas, como na época de sua popularização, continuam sendo consumidos consideravelmente por nossos jovens e crianças, e sua presença no ambiente escolar é inquestionável. Essa presença desperta a necessidade de uma “alfabetização”, como propõe Vergueiro (2010), por parte de alunos e professores, para que o trabalho didático seja verdadeiramente eficaz.

1.2 As histórias em quadrinhos quanto a gênero discursivo-textual.

1.2.1 Heterogeneidade dos gêneros

Segundo Bakhtin (2006), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que circulam em campos de atividade humana, as “esferas de circulação”. Em cada esfera da atividade social, há modos de agir típicos, procedimentos usuais que todos os participantes podem reconhecer. Assim, é prática comum marcar consulta com um médico por telefone e, ao final da consulta,

receber uma receita com os medicamentos prescritos pelo médico. Ter maneiras padronizadas de agir facilita as relações entre as pessoas. A leitura de textos cuja função e contexto de produção são conhecidos facilita o processo de compreensão. Cada esfera de atividade humana organiza conjuntos de textos com características relativamente estáveis que ficam disponíveis como “modelos” de que se pode lançar mão para realizar as atividades previstas naquele campo de atividade. Esses modelos são o que chamamos de gêneros textuais.

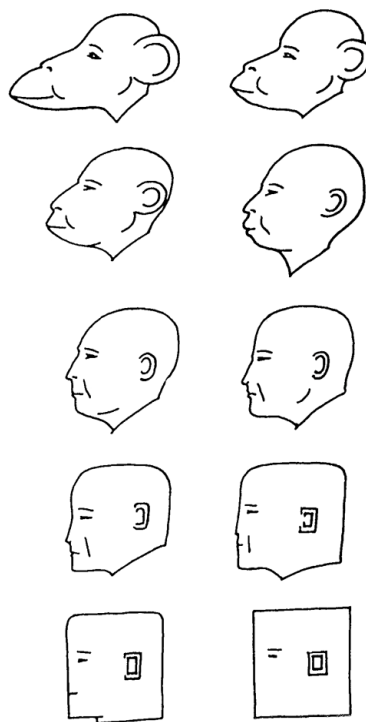
Para análise e identificação de um gênero, deve-se considerar a esfera de atividade humana em que foi produzido, pois as condições de produção, circulação e recepção, definem ou justificam o estilo (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), as características composicionais (estrutura particular dos textos) e o tema (a seleção, a extensão e a profundidade de abordagem do assunto). Toda esfera de atividade comporta um repertório de gêneros que se diferencia e se amplia de acordo com o desenvolvimento próprio da atividade. Assim, os gêneros são heterogêneos: incluem uma variedade que vai desde os gêneros primários, como a conversa do cotidiano e a carta, até os gêneros secundários, ou mais complexos, como as diversas formas de exposição científica e os gêneros literários.

As esferas não são separadas, elas interagem. A noção de gênero nos mostra que nada é fixo: assim como as esferas de atividade humana mudam, os gêneros também mudam. Nesse sentido, pode-se pensar que os gêneros variam como a língua. Adaptam-se, renovam-se, fundem-se, misturam-se e podem dar forma a outros gêneros. Não são formas puras e sua classificação não pode ser feita de forma rígida. Conforme Bakhtin, “a riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e complexifica um determinado campo” (2006, p. 262).

Fundamentado nos estudos de Bakhtin, Marcuschi (2008), observou que, em se tratando de gêneros, a noção de relatividade sobrepõe à de estabilidade, e, portanto não devemos vê-los como modelos estanques, mas como “formas dinâmicas, culturais e cognitivas, de ação social” (p.18). Eles vão surgindo e integrando-se funcionalmente às culturas em que se desenvolvem. Eles vão evoluindo, de maneira a atender as necessidades comunicativas da sociedade. Com

o surgimento de novas tecnologias ligadas À área da comunicação, nos últimos dois séculos presenciamos o surgimento de novos gêneros, como o blog, o e-mail, o chat, as aulas virtuais, e assim por diante. Esses gêneros não são formas absolutamente novas, pois têm base em gêneros anteriores a eles. O e-mail, por exemplo, conserva traços da carta e do bilhete, mas é novo por possuir identidade própria. Os gêneros emergentes, em especial os relacionados à mídia, como no caso dos quadrinhos, criaram formas comunicativas próprias. De acordo com Marcuschi (2010 p. 21), “esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento”.

Marcuschi destaca, também, que um gênero pode apresentar funções de outro (intertextualidade intergêneros) ou pode constituir-se de vários tipos (heterogeneidade tipológica). Para ilustrar esse dinamismo dos gêneros, observemos o poema visual de Luis Antônio Franchini, dos anos 70, que incorporou recursos visuais típicos das HQs e das tiras, como o uso da linguagem não verbal, o humor, a ironia, a agilidade e o imediatismo:



Luis Antônio Franchini

O poema visual de Franchini ilustra a evolução da linguagem humana, fazendo uma referência à teoria da evolução de Charles Darwin. O poema incorpora recursos das HQs como a dinamicidade e imediatismo da narrativa através de quadros. A linha do tempo não está demarcada por quadros, mas para a construção de sentidos, o leitor precisa articular a visualização das figuras sequencialmente, como a leitura dos quadros é feita nas HQs. O macaco se torna homem, que se torna balão de fala e chega à forma do envelope selado. A produção de humor e ironia, produzida pela metalinguagem na evolução das imagens, também é característica do gênero quadrinhístico.

O ensino com base nos gêneros textuais é sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCN, 1998, p.23)

Segundo Koch e Elias (2008), na medida em que são expostos a um número infindável de gêneros textuais, os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma adequada com os mais diversos textos que circulam nas diferentes esferas das práticas sociais, já que, a partir da identificação do gênero, o leitor saberá o que buscar no texto lido. Isso justifica a importância do conhecimento dos mais variados gêneros textuais no ensino de leitura com o objetivo de formar leitores capazes de interagir nas mais diferentes esferas de comunicação.

1.2.2 Gêneros discursivos e tipos textuais

Como nos ensina Marcuschi (2008), a expressão tipo textual designa uma construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações dialógicas, etc.).

Os tipos textuais não são entidades comunicativas, mas sim entidades formais. Enquanto os gêneros correspondem a situações de uso com fins comunicativos, os tipos dizem respeito à materialidade linguística. Enquanto os gêneros compõem uma lista aberta, infinita, os tipos textuais são limitados. Os tipos textuais limitam-se a injunção, narração, argumentação, exposição e descrição.

É importante destacar que um mesmo gênero pode conter em sua composição mais de um tipo de sequência textual. O fato é que, na composição de um texto, ocorre uma variedade de sequências textuais, que se combinam para cumprir as finalidades do gênero nas diferentes situações de comunicação, de acordo com as intenções do produtor.

1.2.3 O gênero História em Quadrinhos e suas especificidades

As Histórias em Quadrinhos constituem um gênero discursivo secundário que, de acordo com Bakhtin (2006), aparece em circunstâncias de comunicação cultural na forma escrita e que, em função do enredo desenvolvido, engloba os gêneros discursivos primários correspondentes a circunstâncias de comunicação verbal espontânea.

Nos quadrinhos prevalecem as sequências textuais narrativas. O objetivo do gênero é a narrativa de fatos, cuja progressão se dá através do sequenciamento de imagens nos quadros, que envolve a reprodução do discurso direto através dos balões, uma conversação, na qual os personagens interagem face a face, expressando-se por palavras e expressões faciais e corporais. Todo o conjunto do quadrinho é responsável pela transmissão do contexto enunciativo ao leitor. Assim como na literatura, o contexto é obtido por meio de descrições detalhadas através da palavra escrita. Nas HQs, esse contexto é fruto da dicotomia verbal / não verbal, na qual tanto os desenhos quanto as palavras são necessárias ao entendimento da história. De acordo com Moyá (1993, p. 110),

“o que faz do bloco de imagens uma série é o fato de que cada quadro ganha sentido depois de visto o anterior; a ação contínua estabelece a ligação entre as diferentes figuras. Existem cortes de tempo e espaço, mas estão ligados a uma rede de ações lógicas e coerentes”.

Os quadrinhos utilizam as imagens associadas a uma linguagem escrita simples, próxima do interlocutor, o que torna muito mais fácil a sua decodificação e compreensão. A união desses dois códigos verbais – a imagem e a fala – constrói o escopo do enunciado verbal, o que se pretende transmitir ao leitor. Um dos elementos principais que mostra esse escopo do enunciado verbal é o balão. Este forma um código de imagem e texto. O código que é transmitido no balão para os leitores pode conter, por exemplo, um comentário textual, que é a metalinguagem, ou as onomatopéias, que representam o som de acontecimentos, ou informar que um personagem está falando em primeira pessoa, na representação do discurso direto. O contorno de suas linhas figura, ainda, um código próprio de expressividade (balão-pensamento, balão-berro, balão cochicho, etc.), o que o constitui um recurso linguístico de dinamicidade para o ato de narrar histórias, conforme colocou Eisner (1989, p. 28):

A fusão de símbolos, imagens e balões faz o enunciado [...]. Os balões, outro dispositivo de contenção usado para encerrar a representação da fala e do som, também são úteis no delineamento do tempo. Os outros fenômenos naturais [...] representados por signos reconhecíveis, tornam-se parte do vocabulário usado para expressar o tempo. Eles são indispensáveis ao contador de histórias, principalmente quando ele está procurando envolver o leitor.

Luyten (1985) afirma que essa estrutura própria dos balões esclarece e economiza explicações. Ainda, afirma que as onomatopéias completam a linguagem dos quadrinhos ao lhe trazer natureza sonora. Sua associação a alguma figura ou situação facilita a interpretação ou induz a ela. Além disso, a respeito da inclusão de palavras no campo imagístico dos quadrinhos, Moyá (1972, p. 112) afirma que as palavras “sofreram um tratamento plástico; passaram a ser desenhadas; o tamanho, a cor, a forma, a espessura, etc. tornaram-se elementos importantes para o texto”. Essa junção entre a analogia imagética e a materialidade da palavra é importante para a construção de sentido e possibilita uma assimilação rápida e precisa.

Pode-se concluir que a união entre o visual e o linguístico dentro dos quadrinhos faz do gênero uma representação eficaz da interação. A imagem supre as lacunas que possam ser deixadas pelo texto e vice-versa. Os dois códigos se

unem para a construção de sentido e se complementam. A função do texto é, sobretudo, indicar aquilo que a imagem não mostra, acrescentando elementos temporais e espaciais à compreensão, proporcionando à narrativa manter seu fio de coerência.

Procurando uma definição sobre as formas icônicas e os quadrinhos e sua forma mais simples, os chamados cartuns, Scott McCloud afirma que “nós humanos somos centrados em nós mesmos, e que vemos a nós mesmos em tudo” (McCloud, 2005, p.32-33). Por isso respondemos tão bem às suas formas icônicas simplificadas e estamos envolvidos em sua realidade, vendo a nós mesmos nas suas figuras e representações. Além disso, quando os desenhos são simples, permitem mais fácil assimilação e garantem que o leitor mantenha o foco na mensagem. Alguns quadrinhos apresentam traços híbridos, como no caso de Tintin, de Hergé, em que os personagens mantêm traços simplificados, a fim de *universalizar* essa identificação humana, quando os objetos e cenários apresentam, muitas vezes detalhes bem realistas, quase fotográficos, para que o leitor lhes atribua peso, materialidade física, se conscientizando deles como objetos. Os traços sejam mais simples ou mais elaborados e realistas, próximos da fotografia, constituem os diferentes estilos que atendem aos propósitos de identificação do autor com o leitor.

Ainda, segundo McCloud (2005, p. 58), “a iconografia visual pode nos ajudar a perceber uma forma de *comunicação universal*”, uma vez que nossa cultura é cada vez mais orientada pelo símbolo, uma linguagem cujo universo se expande o tempo todo. Outra grande observação a respeito do campo icônico é que ele precisa da participação ativa do leitor para ter sentido. O ícone não tem vida em si mesmo, mas a adquire com a produção do leitor. Um fator que demonstra a importante participação de produção de sentido e conclusão do leitor é a presença das sarjetas, ou margens do requadro. O requadro é o elemento determinativo das margens de uma vinheta. Pode ser composto por uma moldura, uma linha demarcatória ou uma borda e tem como principal função distinguir os diferentes momentos da ação representados na história em quadrinhos, logo, também agrega representação do tempo, mas entre esses requadros existe uma margem, uma sarjeta, uma espécie de limbo, em que visualmente nada existe, e é nesse limbo que age a imaginação humana, que produz a sequenciação das imagens distintas, as transformando em

uma única idéia, numa conclusão mental, por meio de uma conexão entre essas imagens que as torna uma *realidade contínua e unificada*.

Outros aspectos característicos dos quadrinhos são as linhas cinéticas, que como citado anteriormente, constituem uma significação própria dentro da estrutura do gênero, quanto à forma e constituição dos balões, das personagens, do próprio quadro e dos movimentos, e as cores, que não se restringem somente aos aspectos estéticos. Elas podem refinar a representação ambiental, dos personagens e movimentos, das emoções dos personagens. Sua significação poderá variar, também, de acordo com cada cultura.

Os quadrinhos constituem um gênero com estrutura aparentemente simples, mas na realidade muito complexa, constituída dessas múltiplas linguagens. Sua leitura e compreensão desenvolvem a competência compreensiva do leitor, a competência oral, a escrita e desenvolve o senso crítico, por além de trabalhar com diferentes linguagens, ser historicamente um conhecido veículo de ideologias, possibilitando o desenvolvimento da competência argumentativa. Estimula o raciocínio e a construção lógica, estimula os sentidos e trabalha com a imaginação. O conhecimento dessa estrutura nos mostra seu ilimitado potencial de comunicação, que o faz ser considerado, portanto, um poderoso instrumento de ensino e formação de cidadãos críticos.

1.3 Leitura

1.3.1 Leitura – um processo de interação social

Essa pesquisa baseia-se na perspectiva sociointeracional da leitura, que considera que o ato de ler não é uma simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos, mas um processo de interação autor-texto-leitor (KOCH 2008, p. 10), em que o lugar de interação é o texto, no diálogo entre os conhecimentos pessoais do leitor e as sinalizações do autor.

Para Marcuschi (2008), a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações trazidas pelo texto e dos conhecimentos pessoais, para produzir (inferir) um sentido como produto dessa leitura.

Solé (1998) define o ato da leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade. Assim, lemos com um objetivo: devanear, preencher um momento de lazer, seguir uma pauta ou instruções para realizar uma atividade, para adquirir conhecimento, para verificar o que aprendemos, entre outras coisas. A leitura e compreensão de textos é uma atividade de interação social, que exige habilidade e trabalho, e não se trata de uma ação apenas linguística ou cognitiva, mas é “uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. (Marcuschi, 2008, p.230). A leitura acontece através de um processo complexo, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação das hipóteses formuladas inicialmente. Os conhecimentos prévios exercem grande influência nesse processo.

Angela Kleimann define bem essa concepção social da leitura (2004, p.14):

“A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler”.

Assim como a língua não pode ser tratada simplesmente como um código, a produção textual não é uma simples codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação. Dessa feita, a leitura é concebida numa relação dialógica. O texto não é um produto acabado e objetivo, nem um depósito de informações para o leitor, mas um evento ou ato enunciativo, que se acha em permanente elaboração, ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores e cuja construção de sentidos só acontece por meio da articulação dos diversos níveis de conhecimento do leitor, tais como o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, conhecimentos institucionais, culturais, sociais e lógicos, nas estratégias de leitura.

1.3.2 Estratégias de leitura

Para Solé (1998, p.69), as estratégias de compreensão leitora “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Assim, no processo de interação da leitura, tanto autor, quanto leitor têm objetivos. Acerca disso, declara Van Dijk (1992, p.18):

“a interpretação de um discurso está embutida em uma interpretação de todo o processo de interação entre os participantes da conversa. Tanto o locutor, quanto o ouvinte terão motivações, propósitos ou intenções ao entrar em uma interação verbal”.

A ativação das estratégias de leitura implica a mobilização de três grandes redes de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. É essa rede de conhecimento que permitirá ao leitor interagir com textos de gêneros variados de acordo com o contexto e seus objetivos de leitura. Acerca desses conhecimentos, Koch (2003, p. 32-33) assim os define:

- O *conhecimento linguístico* compreende o conhecimento gramatical e lexical do leitor, responsável pela articulação som-sentido e pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos para remissão ou sequenciação textual e pela seleção lexical adequada.
- O *conhecimento enciclopédico* ou conhecimento de mundo é o conhecimento armazenado na memória de cada indivíduo, com relação a proposições a respeito dos fatos do mundo, ou modelos cognitivos socioculturalmente determinados, baseados em experiências.
- O *conhecimento interacional* é o conhecimento sobre as formas de interação pela linguagem. Engloba os conhecimentos ilocucional, o conhecimento comunicacional, o metacognitivo e o superestrutural.
- O *conhecimento ilocucional* é o que permite reconhecer os objetivos ou propósitos que a interação pretende atingir.

- O *conhecimento comunicacional* diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; à seleção da variante adequada a cada situação de interação e à adequação do gênero textual à situação comunicativa.
- O *conhecimento metacomunicativo* permite evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar conflitos efetivamente ocorridos por meio da introdução no texto, de sinais de articulação ou apoios textuais, e pela realização de atividades específicas de formulação ou construção textual.
- O *conhecimento superestrutural* é o conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais, que permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo; envolve, também, o conhecimento das macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, bem como sobre a conexão entre objetivos, bases proposicionais e estruturas textuais globais.

Os leitores realizam uma sequência de passos interpretativos no processamento textual, que levam à construção do sentido. Para isso, o leitor inicializa a leitura fazendo pequenos cortes, ou seleções, sobre os quais elabora hipóteses de interpretação. A formulação de hipóteses de leitura constitui uma atividade de natureza metacognitiva, isto é, pressupõe reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento. Por meio dela, o leitor antecipa o tema, pontos de vista defendidos em um texto, informações que serão confirmadas ou não no desenvolvimento da leitura. Empregam-se para a formulação de hipóteses de leitura, tanto o conhecimento prévio, quanto os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade do texto, como título, subtítulo, datas, fontes e ilustrações. As estratégias de leitura ou de *processamento textual*, como trata Koch (2003), são estratégias cognitivas de uso do conhecimento, que são responsáveis pelo “cálculo mental”, por parte dos interlocutores. Uma desses cálculos é a inferência.

Rickheit, Schnotz & Strohner (1985, apud Marcuschi, 2008), definem inferência como “a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto”. Para Marcuschi, as inferências são atividades cognitivas de construção semântica nova a partir de informação textual e do

respectivo contexto. Ou seja, o leitor levanta informações ou pistas no texto e, considerando o contexto, infere um sentido a partir da relação de seus conhecimentos, pautados pela coerência com as informações. É uma atividade dialógica de seleção, reordenação e reconstrução.

Essa concepção dialógica e interacional está presente, também, nos estudos de Koch e Elias (2008), que definem o contexto como “um conjunto de suposições” (p.64), que engloba não só o co-texto, ou conhecimento linguístico, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores. Em outras palavras, o contexto não se restringe ao texto, mas considera fatores externos a língua, para o entendimento do que é dito, pois a mesma expressão linguística pode ter seu significado alterado em função do contexto.

Nota-se que o processo de compreensão acontece numa complexa relação de conhecimentos, que se interligam e interagem entre si. O leitor não decodifica o texto, mas lhe infere um sentido, construído pelas múltiplas relações que estabelece nesse processo de interação.

Depois de realizadas as inferências de sentido, há uma verificação, ou validação das hipóteses iniciais, por parte do leitor, que avalia a sua coerência. A coerência, como postula Koch (2003, p. 52) “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”. A coerência não está no texto, ela é construída a partir dele, por uma ação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional, que formula uma espécie de “juízo”. Segundo Koch e Travaglia (2004, p.21),

“a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, é ela que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto”.

Em suma, a coerência é o estabelecimento de unidade ou relação entre os elementos textuais (relações sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas). Ela é

que dá textualidade e pauta a construção do sentido, e funciona como elemento regulador nesse processo, como atividade de verificação.

1.4 A Leitura dos quadrinhos

É fato incontestável que as histórias em quadrinhos têm proporcionado a jovens e crianças (e porque não dizer que também aos adultos), a oportunidade de deleitar-se na agradável leitura de suas narrativas emocionantes, com seus personagens fantásticos e seus heróis ou anti-heróis, numa estrutura quadrinizada que traz consigo além do texto, a interação pela imagem em quadros. Essa leitura quadrinizada se tornou popular e ganhou a preferência do público jovem, despertando o interesse de pesquisadores da educação.

Embora tenham grande aceitação fora da sala de aula e uma participação considerável em materiais e livros didáticos, a HQ ainda encontra obstáculos para seu uso dentro do ambiente escolar. O humor que pauta as produções, e o fato do gênero ser considerado uma literatura de distração e lazer, fizeram com que os quadrinhos fossem estigmatizados como leitura de baixo conteúdo cultural. A própria estrutura, que envolve semioses distintas (o verbal e o não-verbal), que a torna acessível tanto para adultos com baixo grau de letramento, como para crianças em fase de aquisição da linguagem verbal, que podem se apoiar nas imagens para a construção do sentido, a rotulou como literatura de massa. A suposição de que a leitura dos quadrinhos é uma leitura “muito fácil”, leva educadores a ignorar o potencial didático do gênero. De acordo com Mendonça (2010 p. 218), “as HQs demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio, sendo quase que destinadas apenas aos ‘iniciados’ nos enredos de seus personagens”.

Com o avanço das pesquisas linguísticas e educacionais, o preconceito contra os quadrinhos foi caindo, principalmente após a sugestão de trabalho com a diversidade de gêneros e o uso das múltiplas pelos PCNs, mas sua exploração e utilização nos materiais didáticos ainda é muito pobre, limitando o gênero, na maioria das vezes, como ilustração para exercícios de metalinguagem, do tipo ‘*Classifique o pronome destacado no 2º quadrinho*’.

Os quadrinhos podem ser utilizados na educação para uma infinidade de atividades. No ensino da leitura, por exemplo, podemos investigar os aspectos que

levam a construção de sentido das narrativas, os aspectos lexicais, os registros de linguagem, entre outros aspectos de sua estrutura compositiva. O estudo mais aprofundado da própria estrutura dos quadrinhos, como a forma e o contorno dos balões (balão para a fala, para o sonho, para o pensamento, para o grito, etc.), o tamanho e o tipo das letras (para a raiva, para o grito, para o cochicho, etc.), a disposição do texto e a metalinguagem, já pode ser considerado um rico material para o letramento e o conhecimento das múltiplas linguagens presentes nas HQs.

O uso das HQs não se restringe à disciplina de Língua Portuguesa, podendo ser bem empregado no ensino de outras disciplinas ou em contextos extraescolares, como recurso didático e facilitador de aprendizagem em outras áreas de conhecimento. Mendonça (2010) atribui essa empregabilidade ao papel dos desenhos de “concretizar” sequências de ações a serem realizadas pelo leitor, exercerem forte apelo visual e atingirem largas parcelas populacionais, com os mais diferentes graus de letramento, pois versam sobre diversos temas e contam com a familiaridade dos estudantes.

Para Ramos (2010, p.30), “ler quadrinhos é ler sua linguagem”. Assim, é preciso promover o ensino-aprendizagem dessa linguagem, que é tão rica e complexa, a fim de alcançar não só sua compreensão, mas também fomentar o bom uso dela em sala de aula. Vergueiro (2010), como já citado anteriormente, fala a respeito dessa “alfabetização” necessária, não só por parte de seus leitores, mas por parte dos educadores, a fim de que explorem melhor o potencial dos quadrinhos nas atividades educacionais. A inserção de quadrinhos no ensino pode contribuir em muito quantitativamente e qualitativamente para a melhoria da relação ensino-aprendizagem, isso se deve ao fato de que “os estudantes querem ler os quadrinhos” (Vergueiro, 2010, p. 21). E essa familiaridade com a linguagem dos quadrinhos torna as atividades escolares mais atrativas, como corrobora Bari (2008, p. 118):

“Pelo trânsito natural de informações essenciais para a convivência social nas histórias em quadrinhos, seja com intencionalidade educativa ou voltada para mero entretenimento, esta linguagem atrativa e amigável realmente tem o poder especial de formar suas próprias comunidades de leitores e aprimorar-lhes as habilidades e competências inerentes à leitura. Assim, se a significação do ato de ler está contida nas vivências cotidianas, a leitura das histórias em

quadrinhos eleva os níveis de significação e convivência social inseridos nas leituras, ampliando os conceitos fundamentais de seu ato manifesto”.

CAPÍTULO II

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

2.1 Descrição

Como citado na introdução da pesquisa, a metodologia empregada será a análise conteúdo, em que se procura verificar como acontece o processamento textual e a construção do sentido nos quadrinhos, explicitando as estratégias de leitura de inferenciação, levantamento de hipóteses, verificação e os sistemas de conhecimento articulados pelo leitor para a construção de sentido do texto.

O material analisado é uma história seriada em quadrinhos da turma da Mônica, intitulada *Mônica em Chapeuzinho Vermelho*.

A escolha desse material se deve ao fato de os quadrinhos da Turma da Mônica, em especial, entre outras produções de Maurício de Sousa, ocuparem grande destaque no mercado brasileiro atual. Sua origem data de 1959, com a criação dos personagens Bidú e Franjinha, publicada nas páginas da Folha de São Paulo e, pela editora Continental, em 1960. As histórias em quadrinhos da Turma da Mônica já foram publicadas pelas editoras Abril e Globo, e desde 2007 são publicadas pela Panini e pela L&PM.

As produções de Maurício de Sousa nasceram com a intenção de retratar a vida infantil no interior paulista, local de nascimento do autor. Muitos personagens foram criados com inspiração em pessoas reais, como a Mônica e a Magali, que figuram as personalidades de filhas de Maurício.

A turma da Mônica possui muitos personagens, inclusive, o sucesso das produções foi tanto que deu origem a mais turmas, como a Turma do Chico Bento, a Turma da Tina, a Turma do Penadinho, etc. Para a compreensão do texto analisado nessa pesquisa, vamos nos ater aos principais personagens:



Mônica é o personagem mais conhecido de Mauricio de Sousa. Representa uma menina forte e decidida, que não leva desaforo para casa, mas, como toda menina, tem momentos de feminilidade e poesia. Mora com os pais, tem um cãozinho chamado Monicão e vive agarrada a um coelho de pelúcia chamado Sansão. Este coelho, que

ela trata com todo o carinho, também serve de "arma" contra os meninos. Principalmente o Cebolinha e o Cascão, que não param de provocá-la.

Foi criada em 1963, baseada na filhinha do Mauricio, com o mesmo nome. No início, saía nas tiras do Cebolinha, nos jornais. Depois começou a "roubar a cena" e ganhou sua revista própria em 1970. Desde essa época, é uma das revistas que mais se vendem no país.



Cebolinha, personagem criado em 1960 por Mauricio de Sousa é inspirado em Cebola, um garoto de cabelos espetados que, quando falava, trocava o "R" pelo "L", e que existiu mesmo, fazia parte de uma turma de garotos de Mogi das Cruzes.

Cebolinha já foi mais gordinho, mais crescidinho e até mais cabeludo, mas sempre manteve o mesmo jeito de falar. Com seu amigo e parceiro de aventuras, Cascão, vive tentando derrotar a Mônica, aprontando com seus "planos infalíveis". Cebolinha teve a sua revista lançada em 1973.



Cascão nasceu em 1961, baseado nas recordações de infância do próprio Mauricio.

Ele conta que, no início, teve receio da reação do público para com este personagem com uma certa "mania de sujeira". A aceitação, entretanto, foi imediata e a popularidade cresceu tanto que, desde agosto de 1982, Cascão tem sua própria revista.



Magali é outro personagem baseado em pessoa real. Maurício tem uma filha com o mesmo nome, que lhe emprestou, também, as características.

A Magali de verdade comia uma melancia inteira quando criança. Daí o personagem seguir seus hábitos. Mas apesar desse apetite todo, Magali continua elegante e feminina. É a única que não vive brigando com a Mônica.

É muito simpática e tem um gato chamado Mingau.

A descrição dos dados se dará de maneira gradativa, conforme o avanço da leitura dos quadros e a análise da história selecionada.

2.2 Análise

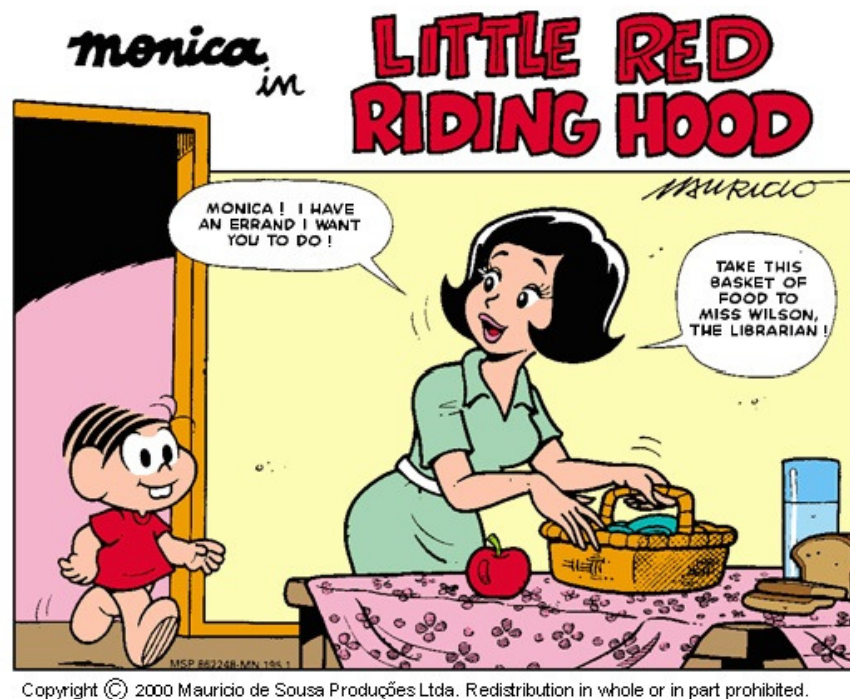
A história em quadrinhos escolhida, *Mônica em Chapeuzinho Vermelho*, traz a personagem Mônica inserida num contexto semelhante ao que conhecemos da narrativa do clássico conto de fadas, de mesmo nome, em que uma garotinha é enviada pela mãe à Floresta, com uma cesta de alimentos a ser entregue para sua avó. No caso da narrativa quadrinizada, não se trata da avó de Mônica, mas da verdureira, D. Gumercinda, que está doente e mora na floresta.



Figura 2 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag1.htm>

Observando a figura acima, verificamos que a história está veiculada na Língua Portuguesa. As edições das histórias da Turma da Mônica ganharam versões nas línguas inglesa e espanhola, e as histórias que se encontram em acervo virtual, no site oficial das produções Maurício de Sousa, a saber, www.monica.com.br/comics, podem ser lidas instantaneamente em inglês, por meio de um recurso de tradução da página. Esse recurso amplia a possibilidade de leitura

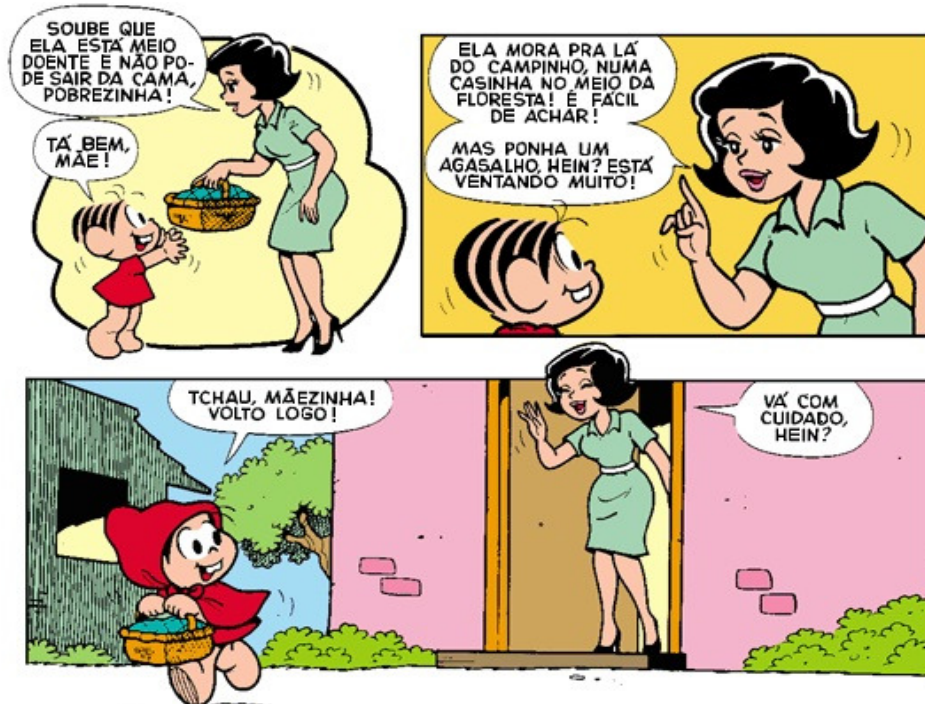
das produções, porque para compreendê-las o leitor precisa fazer a leitura não só das imagens, mas também do texto, que deve se encontrar dentro de seu *conhecimento linguístico*, que compreende tanto o conhecimento lexical, quanto o gramatical. Quem não compreende o idioma português, mas domina o inglês, pode também desfrutar da leitura das aventuras da Turma da Mônica, como observamos a figura a seguir, que mostra o primeiro quadrinho da história na versão em inglês.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

Figura 3 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag1.htm>

Prossigamos na leitura da história em Língua Portuguesa, e na conseqüente análise de como acontece a construção de sentido na articulação dos conhecimentos do leitor. Observemos a próxima figura:



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Figura 4 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag1.htm>

Nessa sequência de quadros, Mônica atende ao pedido de sua mãe e, ao sair para a floresta, usa uma capa vermelha. Podemos perceber nesses movimentos iniciais de leitura, a intertextualidade pretendida pelo autor, presente não só no título da história, quanto no contexto, que é semelhante ao da narrativa original. Aqui, abrimos uma observação para a necessidade de articulação do conhecimento essencial para que o leitor atribua esse sentido, que é o *conhecimento enciclopédico* ou conhecimento de mundo. Se o leitor conhece o conto de fadas a que se refere a história, ele logo identifica a intertextualidade presente no texto e cria uma expectativa em relação à história, uma vez que o personagem protagonista é a Mônica, personagem de quadrinhos, assumindo a identidade de Chapeuzinho Vermelho.

Com base no título, e no conhecimento enciclopédico, o leitor já inicia a leitura fazendo antecipações e formulando hipóteses, que serão confirmadas ou não, ao longo da leitura.

Quanto ao conjunto imagético, temos no primeiro quadro temos a figura da mãe entregando-lhe a cesta. Mônica está recebendo-a com entusiasmo, manifesto pela sua postura ereta e os olhos em direção à cesta. No segundo quadro, vemos a mãe orientando e advertindo a filha. Isso pode ser percebido pelo dedo indicador

posicionado em direção à Mônica, que mantém seu olhar atento ao discurso e postura da mãe. Por fim, no último quadro, temos a despedida e a figura de Mônica coberta pelo capuz vermelho, carregando a cesta em direção à floresta.

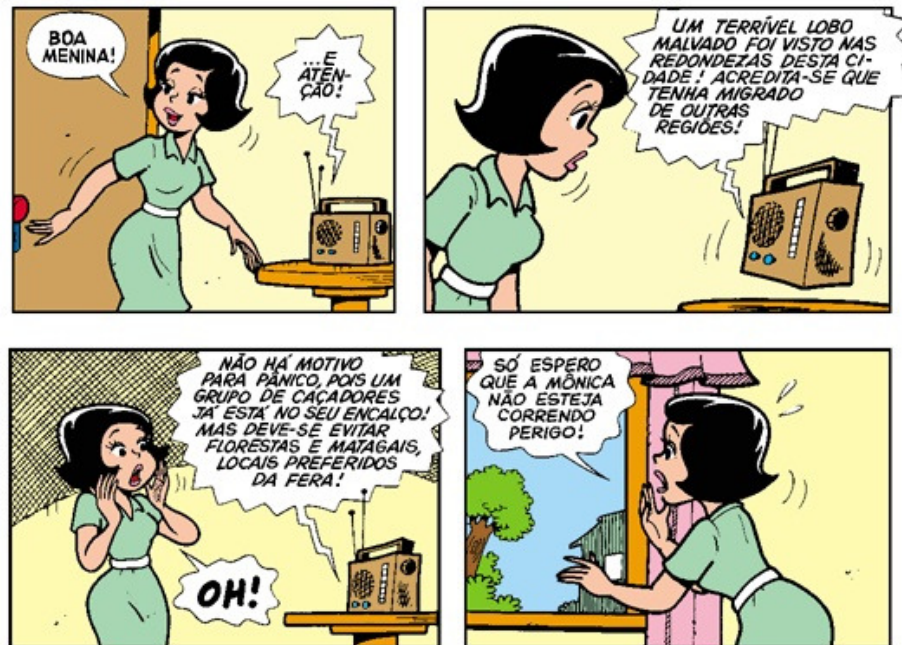


Figura 5 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag2.htm>

Nos quadros seguintes, a mãe de Mônica ouve a notícia no rádio, de que há um terrível lobo à solta, um alerta para o perigo de encontrá-lo na floresta. A narrativa apresenta o problema, cria um ponto de tensão. As imagens representam a tensão da mãe: olhos atentos ao rádio - o olhar direciona a atenção, mãos no rosto, na altura da boca aberta, a onomatopéia "oh!" - que expressa o espanto, e, finalmente, o olhar diligente pela vidraça e as gotas de suor saindo de sua cabeça. As imagens contextualizam a mensagem de tensão, e reforçam o teor da mensagem. As linhas cinéticas que contornam os balões também expressam os sentimentos da mãe. No primeiro quadro ele tem a linha contínua, que indica voz em tom normal. O balão do último quadro tem o contorno trêmulo, o que indica medo e apreensão. O último quadrinho revela nitidamente a preocupação da mãe em relação à Mônica, não só pela mensagem do balão-fala, mas também por sua postura ao olhar pela janela.

Aqui temos uma manifestação do *conhecimento ilocucional*, ou de intenção. Do rádio está sendo veiculada a notícia para alertar contra o perigo do lobo à solta.

A compreensão ilocucional é manifesta pela figura da mãe, que se preocupa com a filha Mônica ao ouvir a notícia. Isso é percebido pelo leitor, que se torna também apreensivo quanto ao futuro da personagem. Manifestação também do *conhecimento comunicacional* do autor, que sabe o que escrever e desenhar, a quem se destina essa produção e como deve fazê-la para produzir o efeito de sentido desejado.

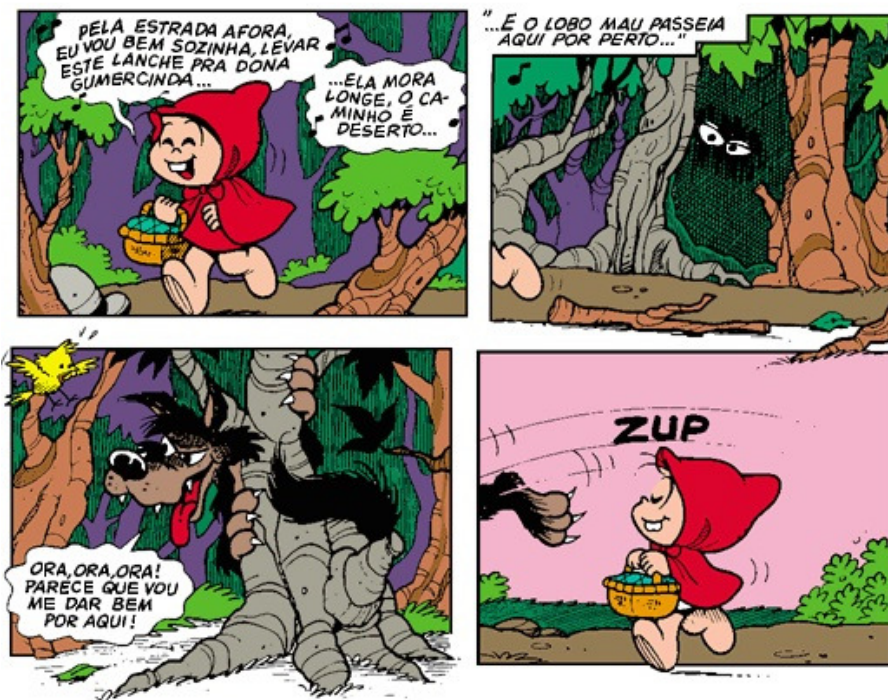


Figura 6 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag2.htm>

Os quadrinhos acima trazem a Mônica indo pelo caminho da Floresta a cantar. Não é coincidência o fato da canção que ela canta ser a mesma que era cantada pela chapeuzinho que conhecemos do conto original. Retomamos ao propósito de interação do autor com o leitor, pela intertextualidade explícita. O lobo observa Mônica e se prepara para um ataque. O leitor fica apreensivo, com a hipótese do ataque.



Figura 7 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag3.htm>

Em seguida, percebemos o susto de Mônica ao ser surpreendida pelo lobo, não só pela afirmação que ela faz acerca disso, mas pela postura da garota. Seu corpo parece tombar-se para trás. Ela gagueja e grita (“uai!”). O lobo diz-se faminto, mas ela não lhe dá o lanche. Vemos a ação do lobo de ludibriar a garota, fazendo com que ela se desvie do caminho para que ele possa atacá-la. Na história original, chapeuzinho se depara com uma bifurcação na floresta, e, pela sugestão do lobo, toma o caminho mais longo. O lobo toma o caminho mais curto e chega mais rápido na casa da avó, come-a, veste suas roupas e deita em sua cama, ficando à espera da garota, a fim de também devorá-la. Aqui, o lobo demonstra conhecer D. Gumercinda e indica a Mônica o caminho de sua cabana. No último quadro percebemos a confiança ingênua de Mônica, que agradece ao lobo de forma carinhosa – “seu lobinho”. O balão de pensamento do lobo – “sua bobinha” – revela que ele estava tramando contra ela.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Figura 8 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag3.htm>

A trama se revela nos quadros seguintes, em que o lobo direciona o olhar ao leitor e revela o seu plano maléfico.

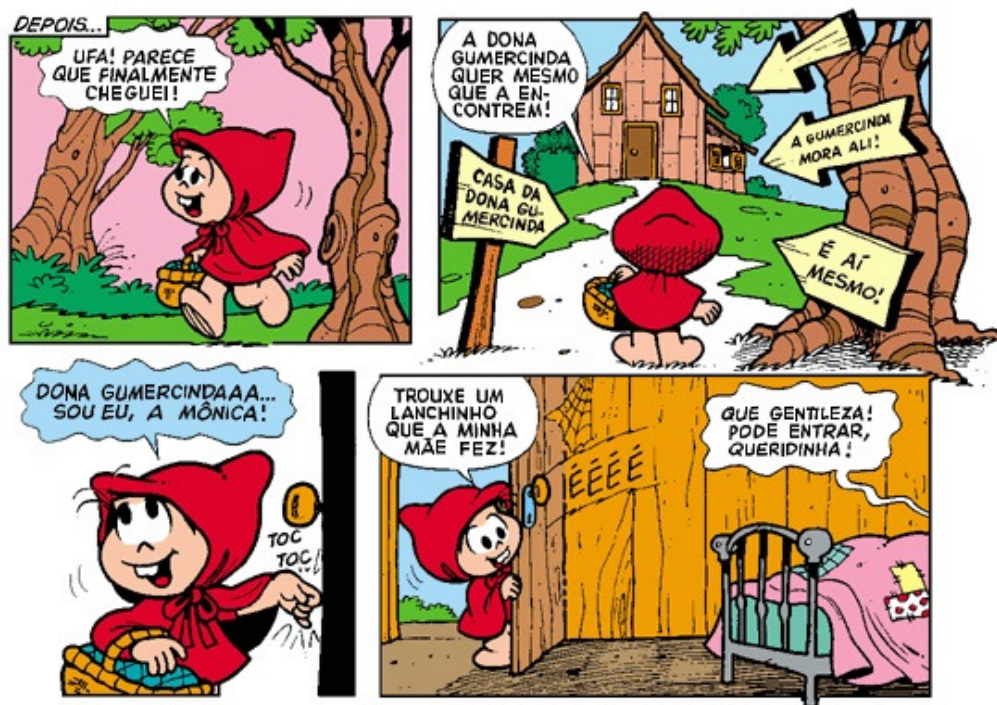


Figura 9 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag4.htm>

Observando a sequência da história, vemos Mônica chegando à cabana que ela pensava pertencer à D. Gumercinda. O balão-fala do segundo quadro revela o exercício do *conhecimento interacional*, em que Mônica compreende o intuito da sinalização das placas apontando para a cabana, indicando que aquela era a cabana de D. Gumercinda. Ela fala que D. Gumercinda quer mesmo que a

encontrem, devido a quantidade de placas que apontavam para o local. Ela adentra a cabana, se apresentando e informando que trouxe o lanche.



Figura 10 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag4.htm>

Ao se deparar com o lobo, Mônica se espanta com sua feiúra, e pensa que a D. Gumercinda está mesmo doente, por causa de sua aparência. Ao que o lobo, passando-se pela senhora, responde ter feito plástica. No quadro seguinte, vemos Mônica gritar “- Plástica? Mas piorou tudo!”. Trata-se de uma paródia da história original da Chapeuzinho, em que a menina, diante da estranha aparência da avó pergunta o porquê das orelhas grandes, dos olhos grandes e da boca grande. Diante disso, espera-se a produção de efeito de humor, porque mediante o conhecimento da história de Chapeuzinho, não é admitida tal afirmação de plástica, o que é algo novo e que reflete o comportamento da sociedade contemporânea.



Figura 11 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag5.htm>

Mônica vai questionando a aparência da tal D. Gumercinda, até que no terceiro quadro, o lobo questiona se ela vai perguntar pela boca. O quarto quadro apresenta o lobo atacando Mônica, saltando da cama sobre ela. O quinto quadro mostra Mônica questionando a figura de D. Gumercinda, apontando que ela deveria comer só o lanche. O lobo diz não ser a tal D. Gumercinda, e no quadro seguinte revela sua verdadeira identidade. Mônica engole em seco (onomatopéia Glup!). Esse é o ponto de tensão máximo da história, em que o leitor formula a hipótese de Mônica ser devorada. Isso, com base no conhecimento dos hábitos da figura do lobo, não só pela comparação com o animal, mas da própria figura do “lobo mau”, lendária personagem deste e de outros contos. Nos contos de fadas a figura do lobo corresponde sempre a essa representação mais realista e animalesca, até porque fazem parte do mesmo universo as florestas, os lenhadores e animais, que

constituem um contexto campesino, semelhante ao da época e região da origem dos contos.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Figura 12 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag5.htm>

Nos quadros seguintes Mônica tenta se soltar. O lobo encontra o coelhinho Sansão dentro da cesta. O que inicia uma quebra da expectativa do leitor.



Figura 13 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag6.htm>

Quando o lobo pretende engolir Sansão como aperitivo, Mônica se transforma, adquirindo a força da menina briguenta e que não leva desaforo pra casa. Ela grita com o lobo e bate nele, no segundo quadro. O leitor que tenha o

hábito de leitura pelas histórias da Turma da Mônica, e que tenha o conhecimento de que Sansão é o coelhinho de estimação da menina, usado como arma contra os meninos em outras histórias, pode construir a hipótese de ataque ao lobo ao virem-no aparecer. Se formulada, essa hipótese é confirmada na sequenciação dos quadrinhos. O terceiro quadrinho apresenta uma espiral, que indica um reboliço, a briga. Da espiral saem os balões de fala de Mônica e do lobo, cujas posições são marcadas por partes do seu corpo, para que o leitor identifique o autor da fala. Ao lado do balão de Mônica vemos seu braço erguido para bater, e no balão do lobo sua pata. O último quadro apresenta Mônica com o dedo apontado ao lobo, gritando com ele (palavras em negrito dentro do balão estremecido). O lobo, ao chão, tonto (estrelas e espiral acima de sua cabeça) se admira da força da garota.



Copyright © 2000 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Figura 14 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag6.htm>

Na sequência da estória, após a quebra de expectativa do clímax, vemos Mônica ainda brigando com o lobo, quando eles ouvem latidos. O lobo amedrontado anuncia que são os caçadores que estão chegando, e implora para que Mônica não lhe deixe ser apanhado. No terceiro e no quarto quadro, o lobo implora, pedindo a ajuda da menina, prometendo ser bonzinho e retirando sua dentadura. Temos mais uma quebra de expectativa, em relação ao conhecimento da história original, e um novo efeito de humor, produzido pela retirada da dentadura do lobo.



Figura 15 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag7.htm>

Mônica desdenha do lobo, que usa dentadura. Em seguida, vemos os caçadores chegando à cabana, acompanhados de cães. Mônica sai da cabana com o lobo disfarçado de cachorro.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Figura 16 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag7.htm>

Ao ser questionada, Mônica responde que não há lobo nenhum e salva a pele do animal, ao chamá-lo de Rex, dizendo, com aparência tranquila e confiante, que é somente o seu cachorro. O temor do lobo é expresso pelos olhos arregalados e pelo suor escorrendo. Os caçadores ficam desacorçoados.



Figura 17 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag8.htm>

Depois, o lobo comemora por ter sido salvo e promete à Mônica ser, a partir desse dia, vegetariano. Ao se despedir do lobo, Mônica se alegra por não esperar que mais nada lhe atrapalhe em sua missão de entregar o lanche à D. Gumercinda, quando, no último quadro, ela ouve uma voz lhe chamando e perguntando sobre o conteúdo da cesta. Mônica parece desacreditada. Sua expressão é de susto e sua tensão é expressa pela onomatopéia “oh-oh!”. O leitor pode ver somente a linha do balão que indica a fala da outra personagem, que está interagindo com Mônica, mas sua identidade é ocultada. O leitor pode pressupor, pelo discurso, que é alguém que conhece Mônica bem, e tem intimidade com ela, visto que a chamou pelo nome e tem intimidade para perguntar sobre o que ela carrega naquela cesta, mas não consegue identificar a personagem. Temos aqui um último ponto de tensão.

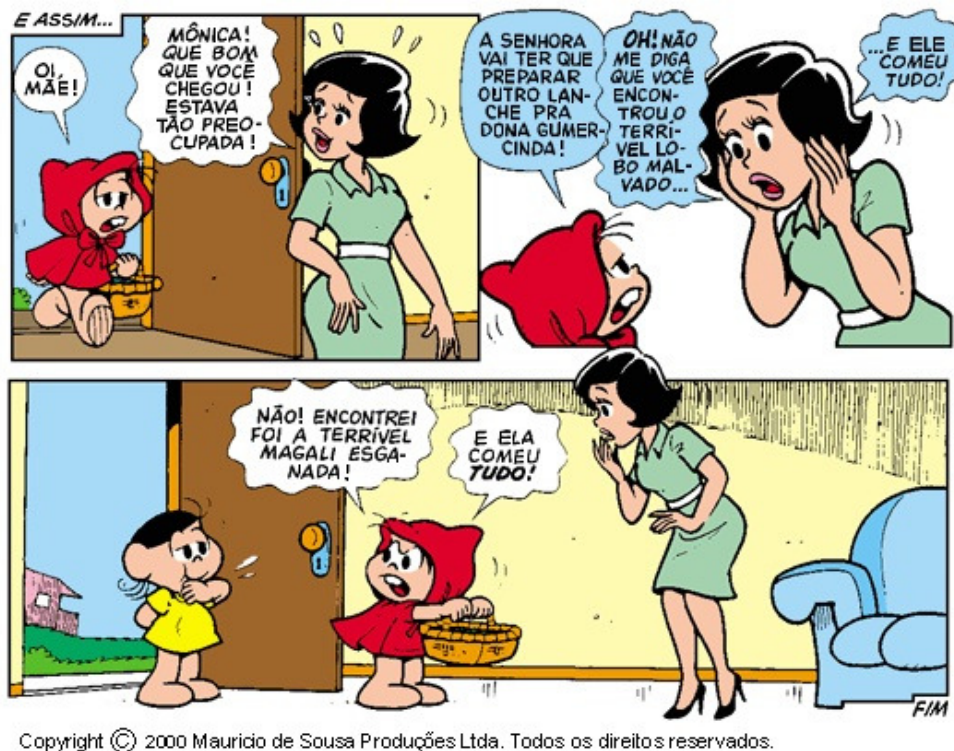


Figura 18 – Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag8.htm>

Por fim, vemos Mônica chegando em casa, pra alegria da mãe. Mônica explica que a mãe terá que preparar outro lanche para D. Gumercida, ao que a mãe suspeita do lobo e questiona a filha se foi o lobo quem comeu o lanche que ela havia preparado. O último quadro, que revela o desfecho da história, apresenta a figura da comilona Magalí. Só a sua imagem já faz com que o leitor que conheça sua personalidade entenda o que aconteceu. Mônica explica verbalmente que encontrou a Magalí pelo caminho e que ela comeu tudo. A palavra *tudo*, em negrito, demonstra o inconformismo de Mônica com tal atitude. É uma articulação do *conhecimento metacomunicativo*, em que o autor interage com o leitor, para assegurar a compreensão e conseguir sua aceitação. A ciência de que a característica da personagem Magalí é ser comilona atribui a coerência ao texto.

CAPÍTULO III

RESULTADOS OBTIDOS – A LEITURA POR MEIO DOS QUADRINHOS

O gênero quadrinhos, além de ter fácil aceitação, é constituído por uma estrutura material e linguística de fácil apreensão. Seu léxico e sua estrutura sintática são simples, o que o torna um gênero que tem potencial para ser trabalhado não só com crianças, mas que pode ser, também, trabalhado com adultos de pouco letramento. A análise dos quadrinhos reflete a análise da sua linguagem, que atrai pela dicotomia palavra-imagem, pelo despertar do imaginário e pelo incentivo ao sonho, que nos segue ao longo da vida. É o contato com o lúdico e a imaginação, características inerentes aos quadrinhos que nos atrai e nos convida para a leitura. Essa atração pode não só incentivar ao conhecimento, mas desenvolver o gosto pela leitura. Ainda, permite inferir que na interação autor-texto-leitor, os quadrinhos, ao articularem uma série de conhecimentos necessários para o entendimento da história, desenvolvem no leitor, além da capacidade de decodificação e apropriação de diferentes linguagens e da criatividade, a competência compreensiva e interacional, o senso crítico e a capacidade argumentativa.

Com a apresentação da história e o apontamento de possíveis movimentos de leitura, verificamos que os quadrinhos facilitam a construção do sentido e a compreensão de leitura, uma vez que a imagem complementa o conteúdo expresso na mensagem verbal, assim como pode, sozinha, construir uma mensagem. Durante a leitura, confirmamos que as imagens, associadas ao texto, complementam-no, pois confirmam a formulação de hipóteses, porque não só sequenciam os movimentos dos personagens, dando progressão à narrativa, mas traduzem-lhes os sentimentos, figurando o medo, a confiança, a raiva, etc. Essa relação de complementaridade atribui coesão e coerência ao texto, por meio do encadeamento de palavras e imagens que se sequenciam e se complementam significativamente. Os movimentos de leitura, como formulação de hipóteses e antecipações, verificações e confirmações, foram demonstrados, considerando-se possíveis hipóteses formuladas pelo leitor, na articulação dos diversos conhecimentos que se unem para a construção do sentido.

A estrutura dos quadrinhos desenvolve a competência oral e a escrita, e é poderoso instrumento de prática educativa, pois seus elementos composicionais são bastante úteis para alfabetização, porque além da presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo, entre outras, podem ser aproveitadas no ensino das artes visuais, elas podem se relacionar com a alfabetização, induzindo alunos que não sabem ler ou escrever a aprenderem a leitura e a escrita a partir de imagens, numa alfabetização visual. Além disso, o contato com as múltiplas linguagens dos quadrinhos não só favorece o letramento, o desenvolvimento da competência leitora, mas dá forma ao modo de pensar e interagir socialmente e inspira a apreciação de outras linguagens e manifestações artísticas presentes na sociedade.

Com base na literatura infantil, podemos entender que, assim como contos de fadas e fábulas, por meio do lúdico, inspiram reflexões sobre valores sociais e morais, o conteúdo dos quadrinhos pode ser estimulante para sensibilizar o aluno para questões referentes ao seu meio social, desenvolvendo o seu senso crítico e a capacidade argumentativa. A história em quadrinho enquanto recurso didático-pedagógico poderá ser de grande valia e de enriquecimento, pois o aluno, além de conhecer profundamente a sua linguagem e obter conhecimento relacionado ao conteúdo da disciplina em que esteja trabalhando ou estudando, poderá refletir sobre temas transversais trabalhados na educação, como sexo, drogas, bullying, meio-ambiente, entre outros, que refletem em sua prática social.

O conto Chapeuzinho vermelho, em sua versão original traz duas lições: A primeira é ouvir conselhos e obedecer a ordens, e a segunda é passar a desconfiar do outro / ser precavida. Enquanto a chapeuzinho original é a menina inocente e submissa, Mônica figura o bom senso e a inteligência. A paródia é uma forma de aproximação com a criança. A liberdade expressa por Mônica é uma forma de adaptação ao mundo real, em que o leitor pode se sentir seguro e confiante, ao se identificar com ela. A ironia do texto confere ao leitor uma reflexão crítica sobre a sociedade em que ele vive. No momento em que o lobo, em se passando por D. Gumercinda, diz à Mônica ter feito plástica, porque a menina estranhava sua aparência, temos um exemplo dessa construção crítica, a revelar um comportamento contemporâneo da sociedade que é capitalista, consumista e que supervaloriza a estética. Esse trabalho de construção crítica sutil contribui para o desenvolvimento da consciência do leitor, que ao se identificar com Mônica, pode aprender a lição de

desconfiar do outro e aprender a questionar o mundo e a argumentar. Esse é um exemplo de como os quadrinhos podem exercer papel importante na construção de senso crítico. A figura de Mônica, que comparada à Chapeuzinho original não é trágica, mas cômica, realiza o sonho da criança de protagonizar o mundo em que vive. O comportamento questionador é recorrente em várias histórias, como as da personagem Mafalda, de Quino, que figura uma garota com consciência política, preocupada com a humanidade e a paz mundial. Esse ludismo, como já vimos, é o responsável pela atração que os quadrinhos exercem sobre os leitores.

Assim, percebemos que ao final dessa pesquisa, os resultados obtidos foram satisfatórios para evidenciar o potencial didático dos quadrinhos, porque verificamos a articulação de conhecimentos na interação autor-texto-leitor, numa leitura construída por meio de significação e interação e não por meio um puro exercício de decodificação. Percebemos que a linguagem dos quadrinhos é atrativa, rica e útil para a alfabetização e letramento e também para o exercício de outras práticas pedagógicas, em outras disciplinas, e que o seu conteúdo é fonte de conhecimento e pode ser bem aproveitado no desenvolvimento das habilidades e da competência leitora. Os quadrinhos são uma forma de inserção atrativa para o mundo da leitura e um exercício convidativo para o entendimento das múltiplas linguagens do mundo dinâmico em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde muito cedo, nossas crianças e jovens são estimulados a interagirem com múltiplas linguagens. A interação com o meio social e as manifestações artísticas promove o letramento e forma as maneiras de pensar e agir, com a apreciação das diferentes linguagens artísticas presentes na sociedade. Os quadrinhos, como vimos ao longo desse estudo, constituem um gênero de múltiplas linguagens, que estimula a leitura, a criatividade e a interação social. E, portanto, pode ser utilizado como recurso didático-pedagógico, a fim de propiciar ao aluno uma leitura atrativa, uma maneira de melhor assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula e um estímulo para a reflexão e possíveis intervenções acerca de questões ou problemas do meio social em que ele vive, como por exemplo, a inclusão social por meio da arte.

Sabemos da importância da leitura na vida de uma pessoa, não só como atividade escolar, mas para a própria formação humana e prática social desse indivíduo. Promover o letramento de maneira atrativa e com recursos que estimulem o desenvolvimento das habilidades comunicacionais de nossos alunos, é algo imprescindível na sociedade moderna, cujo ritmo de informação é cada vez mais crescente, fazendo necessária uma intervenção ou prática educacional que acompanhe esse dinamismo.

Para isso, é preciso estabelecer práticas que favoreçam e despertem as habilidades de interação, cuja visão de leitura não seja a decodificação, mas a leitura do mundo e a inserção do indivíduo nele. Os quadrinhos atendem a essa expectativa e podem ser utilizados nas diversas disciplinas curriculares, no ensino da arte, da história, da concepção espacial e geográfica, entre outros, em especial no ensino da própria linguagem, que é a maneira do homem interagir e fazer-se ativo na sociedade, adquirindo as outras modalidades de conhecimento. Sua estrutura traduz a necessidade atual da fluidez e velocidade da interação social, garantindo o convite a esse propósito e gerando um ensino-aprendizagem atrativo e eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARBOSA, A.M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARI, V.A. *O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu*. 2008. 420 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP, São Paulo, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CIRNE, M. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Para ler os quadrinhos: Da Narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- CLAUDINO, V.I. *A atividade de leitura de histórias em quadrinhos / tiras na formação do leitor crítico: Um estudo no Programa Ação Cidadã*. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - PUCSP, São Paulo, 2008.
- FEIJÓ, M. *Quadrinhos em ação: Um século de história*. São Paulo: Moderna, 1997.
- FREIRE, P. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Moderna, 2003.
- GUARACI, M. (org.). *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.
- EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FEDEL, A. *Os iconógrafos: teorias, colecionismo e quadrinhos*. São Paulo: LCTE, 2007.
- KHEDE, S.S. *Personagens da literatura Infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1990.
- KLEIMAN, A. *Abordagens de leitura*. Scripta, Belo Horizonte, v.7, n.14, p.13-22, 1º sem. 2004.
- _____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1997.
- KOCH, I. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins fontes, 2006.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____; TRAVAGLIA, L. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2004.

- LUYTEN, S.M.B. (Org.). *Histórias em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
- _____. *O que é história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Introdução*. In: SALTO PARA O FUTURO: Quadrinhos um recurso de aprendizagem. Brasília: MEC/SEED, 2011
- MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- McCLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books, 2005.
- MENDONÇA, M.R.S. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MOYA, Álvaro de. *História da história em quadrinhos*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *Shazam*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SILVEIRA, Valéria R.H. *A palavra-imagem nos gestos de leitura: os quadrinhos em discussão*. 2003. 300 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - PUCSP, São Paulo, 2003.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUSA, M. *Quadrinhos*. Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/fwelcome.htm>. Acesso em 06 jan. 2012.
- _____. *Mônica em Chapeuzinho Vermelho*. Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag1.htm>. Acesso em 06 jan. 2012.
- VERGUEIRO, W. In: RAMA, A. VERGUEIRO, W. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____; RAMOS, P. *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.