Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Fabiana Silva de Souza

Tiras em quadrinhos na compreensão leitora de alunos da rede pública à luz da Linguística Cognitiva: o caso da Prova Caxias

Rio de Janeiro
2013

Fabiana Silva de Souza

Tiras em quadrinhos na compreensão leitora de alunos da rede pública à luz da Linguística Cognitiva: o caso da Prova Caxias

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

S729 Souza, Fabiana Silva de.
Tiras em quadrinhos na compreensão leitora de alunos da rede pública à luz da linguística cognitiva: o caso da Prova Caxias/ Fabiana Silva de Souza. – 2013.
151f.

Orientadora: Tania Mara Gastão Saliés.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Gramática cognitiva- Teses. 2. Compreensão na leitura - Teses. 3. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 4. História em quadrinhos na educação – Teses. 5. Escolas públicas – Duque de Caxias (RJ) – Teses. I. Saliés, Tania Mara Gastão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU: 801.31

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

_____ _____
Assinatura Data

Fabiana Silva de Souza

Tiras em quadrinhos na compreensão leitora de alunos da rede pública à luz da Linguística Cognitiva: o caso da Prova Caxias

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 25 de abril de 2013.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

_____

Profª. Dra. Sandra Bernardo
Instituto de Letras da UERJ

_____

Profº. Dr. Mauro Rocha
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

À minha mãe, razão de tudo, por confiar em mim quando eu mesma já não confiava, pelo incentivo, por todas as orações nos momentos difíceis e pelo exemplo de amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família e amigos por todo apoio e incentivo nesses momentos de luta, pelas horas perdidas, pelos encontros desmarcados, pelas ausências constantes e por todo amor.

Aos meus pais Pedro e Marilza por todo amor desse mundo, pelo constante incentivo e por terem cuidado tão bem dos meus “folotes” durante toda a minha ausência. Sem vocês nada disso seria possível! Muito obrigada!

Aos meus “folotes” Lucky, Pit e Cristal pelo amor incondicional.

Ao meu marido Eric Lorenzo por todo amor, por toda paciência, pelo incentivo, por todas as broncas, por todos os jantares e por todas as traduções.

À minha orientadora Profa. Dra. Tânia Saliés por não ter desistido de mim, quando eu mesma já tinha desistido.

À minha tia Marli, minha segunda mãe, por todo incentivo e amor.

À minha prima Mônica, minha irmã, por toda força e amor.

Às minhas afilhadas Giovana e Luana pelos sorrisos mais lindos do mundo e por entender todas as ausências da Dindinha.

Aos meus amigos de mestrado, especialmente a Morgana Leal por horas infinitas ao telefone, por toda força, carinho e ajuda.

Às minhas amigas Marina Tavares, Viviane Xavier e Andreia Medeiros pelo incentivo constante e por momentos tão agradáveis e divertidos.

Aos meus amigos de trabalho, especialmente ao Leandro, Anderson, Dayana, Ana Cecília, Marcos Vinícius e Ricardo pelo incentivo e por todas as risadas!

À minha amiga e comadre Jorédna Cristina por ser essa pessoa tão especial que dispensa qualquer comentário.

A Tânia da Secretaria da Pós-Graduação por toda ajuda e compreensão.

E, principalmente, a Deus por me permitir chegar até aqui.

O tempo não para. Só a saudade que faz as coisas pararem no tempo.

Mário Quintana.

RESUMO

SOUZA, Fabiana Silva de. *Tiras em quadrinhos na compreensão leitora de alunos da rede pública à luz da Linguística Cognitiva: o caso da Prova Caxias.* 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Pesquisas sobre a situação de leitura dos nossos alunos apontam que a maioria não tem proficiência leitora. O problema ganha amplitude quando resultados de avaliações externas elaboradas pelo governo federal são divulgados, dentre eles os da Prova Brasil. Essas avaliações da Educação Básica têm provocado muitas discussões em vários níveis, visto que promovem um retorno de ordem quantitativa, porque controlam o percentual de acertos das questões. Um destes níveis é o organizacional, já que tais avaliações apontam para os possíveis problemas do fazer pedagógico. Esse quadro aliado aos resultados insatisfatórios do município de Duque de Caxias na Prova Brasil motivou a elaboração do Projeto *Con-seguir* e da Prova Caxias, com o intuito de diagnosticar tais problemas. Este estudo debruça-se sobre a compreensão leitora, tratando especificamente da compreensão leitora dos alunos da rede municipal de educação da Prefeitura de Duque de Caxias em questões que possuem tiras em quadrinhos. Analisamos as questões com tiras na Prova Caxias à luz da Linguística Cognitiva assim como o desempenho dos alunos da rede nessas questões. De caráter eminentemente qualitativo, a análise tem como unidades de análise os conceitos de mescla e de modelos cognitivos idealizados, acompanhada por parâmetros quantitativos relacionados ao desempenho dos alunos na Prova Caxias. Além da análise de questões e quantificação dos resultados da prova em tela, recorremos também à aplicação de questionário investigativo a sete professores da rede, todos da educação básica do município. O propósito foi analisar suas práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de leitura, tratando especificamente do gênero história em quadrinhos. Suas respostas foram analisadas por meio do conceito de categorização por prototipicidade. A análise realizada revela que os principais problemas na compreensão leitora advêm do processamento metafórico (LAKOFF ; JOHNSON, 2002) e da construção de mesclas (FAUCONNIER ; TURNER, 2002) exigidos por esse gênero. Dentre as contribuições do estudo, destacamos o conhecimento construído sobre o processo de construção de sentido em questões de histórias em quadrinhos pelos alunos de Duque de Caxias e a análise crítica sobre das práticas de leitura no ambiente escolar deste mesmo contexto.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Tirinhas. Prova Caxias. Linguística Cognitiva

ABSTRACT

Research on reading proficiency signals that most students at the 8th grade level are not proficient readers. The problem becomes clearer upon close examination of results from national reading proficiency examinations prepared by the federal government, among them the Prova Brasil. These Basic Education assessments have caused many discussions at various levels. First of all, because they promote a quantitative feedback that controls the percentage of correct answers. Second, because the results point to potential pedagogical problems that need to be addressed. This scenario, together with unsatisfactory results of the Duque de Caxias school district in the Prova Brasil, motivated the elaboration of the Projeto Con-Seguir and also of a local assessment, Prova Caxias, in order to diagnose the problems of the school district that might be responsible for such results. Motivated by such scenario, this study focuses on the reading comprehension of students from Duque de Caxias; it specifically deals with questions that use comic strips in the *Prova Caxias*. The questions and the performance of the Duque de Caxias School District were qualitatively analyzed in the light of Cognitive Linguistics. To do so, we drew on concepts such as Conceptual Blending and Idealized Cognitive Models. We also drew on quantitative parameters to reflect about students' performance in the Prova Caxias. In addition, we applied a questionnaire to seven school teachers who work at the Basic Level, in the Duque de Caxias School District. The purpose was to get to know their teaching practices in the teaching and learning of reading. Specifically, we wanted to know how they use (if so) comic strips. To analyze their interviews we used the concept of categorization by prototypicality. The analysis of the studnets' performance revealed that metaphorical processing (Lakoff ; Johnson, 2002) and the construction of conceptual blending (FAUCONNIER ; TURNER, 2002) required by comic strips might be the roots of reading difficulties by these students. Among the contributions of this study, we highlight the knowledge constructed about how participant students make meaning when reading comic strips and about reading practices in general in the same context.

Keywords: Reading comprehension. Comic Strips. Prova Caxias. Cognitive Linguistics

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Conseguir. Módulo I, 8º ano, SME-DC, 2010, p. 22..... 35

Figura 2 – Conseguir. Módulo III, 9º ano, SME-DC, 2011, p. 74..... 38

Figura 3 – Conseguir. Módulo I, 4º ano, SME-DC, 2010, p. 3..... 39

Figura 4 – Conseguir. Módulo III, 5º ano, SME-DC, 2011, p. 76..... 39

Figura 5 – Conseguir. Módulo I, 4º ano, SME-DC, 2010, p. 26..... 40

Figura 6 – Conseguir. Módulo II, 5º ano, SME-DC, 2011, p. 75..... 41

Figura 7 – Conseguir. Módulo II, 5º ano, SME-DC, 2011, p. 94..... 41

Figura 8 – Conseguir. Módulo III, 5º ano, SME-DC, 2011, p. 78..... 42

Figura 9 – Conseguir. Módulo III, 9º ano, SME-DC, 2011, p. 78..... 43

Figura 10 – Conseguir. Módulo III, 5º ano, SME-DC, 2011, p. 74..... 43

Figura 11 – Conseguir. Módulo II, 9º ano, SME-DC, 2011, p. 93..... 44

Figura 12 – Prova Caxias – 5º ano, SME-DC, 2011..... 54

Figura 13 – Prova Caxias – 8º ano, SME-DC, 2012..... 55

Figura 14 – Prova Caxias – 8º ano, SME-DC, 2012..... 56

Figura 15 – Conseguir. Módulo I, 8º ano, SME-DC, 2010, p. 15..... 57

Figura 16 – Prova Caxias – 9º ano, SME-DC, 2011..... 60

Figura 17 – Esquema Processamentos Cognitivos. Questão 29, Prova Caxias – 9º ano, 2011..... 61

Figura 18 – Prova Caxias – 4º ano, SME-DC, 2012..... 62

Figura 19 – Esquema Processamentos Cognitivos. Questão 3, Prova Caxias – 4º ano, 2012..... 64

Figura 20 – Prova Caxias – 4º ano, SME-DC, 2012..... 65

Figura 21 – Esquema Processamentos Cognitivos. Questão 6, Prova Caxias – 4º ano, 2012..... 66

Figura 22 –	Prova Caxias – 8º ano, SME-DC, 2012.....	67
Figura 23 –	Esquema Processamentos Cognitivos. Questão 5, Prova Caxias – 8º ano, 2012.....	68
Figura 24 –	Prova Caxias – 8º ano, SME-DC, 2012.....	69
Figura 25 –	Esquema Processamentos Cognitivos. Questão 8, Prova Caxias – 8º ano, 2012.....	70
Figura 26 –	Prova Caxias – 5º ano, SME-DC, 2011.....	73
Figura 27 –	Prova Caxias – 5º ano, SME-DC, 2011.....	74
Gráfico 1 –	Média Percentual de Acertos, 5º ano, Questão 13, SME-DC, 2011.....	76
Gráfico 2 –	Média Percentual de Acertos, 5º ano, Questão 20, SME-DC, 2011.....	76
Figura 28 –	Prova Caxias – 9º ano, SME-DC, 2011.....	78
Gráfico 3 –	Média Percentual de Acertos, 9º ano, Questão 29, SME-DC, 2011.....	79
Figura 29 –	Prova Caxias – 4º ano, SME-DC, 2012.....	80
Gráfico 4 –	Média Percentual de Acertos, 4º ano, Questão 03, SME-DC, 2012.....	81
Figura 30 –	Prova Caxias – 4º ano, SME-DC, 2012.....	82
Gráfico 5 –	Média Percentual de Acertos, 4º ano, Questão 06, SME-DC, 2013.....	83
Figura 31 –	Prova Caxias – 4º ano, SME-DC, 2012.....	84
Gráfico 6 –	Média Percentual de Acertos, 4º ano, Questão 07, SME-DC, 2012.....	84
Figura 32 –	Prova Caxias – 4º ano, SME-DC, 2012.....	85
Gráfico 7 –	Média Percentual de Acertos, 4º ano, Questão 10, SME-DC, 2012.....	86
Figura 33 –	Prova Caxias – 8º ano, SME-DC, 2012.....	87
Gráfico 8 –	Média Percentual de Acertos, 8º ano, Questão 04, SME-DC, 2012.....	88

Figura 34 – Prova Caxias – 8º ano, SME-DC, 2012..... 89
Gráfico 9 – Média Percentual de Acertos, 8º ano, Questão 05, SME-DC, 2012..... 90
Figura 35 – Prova Caxias – 8º ano, SME-DC, 2012..... 91
Gráfico 10 – Média Percentual de Acertos, 8º ano, Questão 08, SME-DC, 2012..... 91
Figura 36 – Prova Caxias – 8º ano, SME-DC, 2012..... 92
Gráfico 11 – Média Percentual de Acertos, 8º ano, Questão 15, SME-DC, 2012..... 93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas do questionário investigativo – Pergunta 06……..... 99

Tabela 2 – Escala de prototipicidade – Pergunta 06……..... 100

Tabela 3 – Respostas do questionário investigativo – Pergunta 07……..... 100

Tabela 4 – Escala de prototipicidade – Pergunta 07……..... 101

Tabela 5 – Respostas do questionário investigativo – Pergunta 08……..... 102

Tabela 6 – Escala de prototipicidade – Pergunta 08……..... 102

Tabela 7 – Respostas do questionário investigativo – Pergunta 09……..... 103

Tabela 8 – Escala de prototipicidade – Pergunta 09……..... 104

Tabela 9 – Respostas do questionário investigativo – Pergunta 11……..... 104

Tabela 10 – Escala de prototipicidade – Pergunta 11……..... 105

Tabela 11 – Respostas do questionário investigativo – Pergunta 13……..... 106

Tabela 12 – Escala de prototipicidade – Pergunta 13……..... 107

Tabela 13 – Respostas do questionário investigativo – Pergunta 12……..... 108

Tabela 14 – Escala de prototipicidade – Pergunta 12……..... 109

Tabela 15 – Escala de prototipicidade – Pergunta 12……..... 109

Tabela 16 – Respostas do questionário investigativo – Pergunta 10……..... 110

Tabela 17 – Escala de prototipicidade – Pergunta 10……..... 111

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	**METODOLOGIA**	24
1.1	**Natureza da pesquisa**	24
1.2	**Contexto de pesquisa**	25
1.2.1	Formação Continuada: *Professor – Garantia de Sucesso*	26
1.2.2	Projeto *Con-seguir*	27
1.2.3	Prova Caxias	29
1.2.4	Rede Municipal de Duque de Caxias	29
1.2.5	Professores-participantes	30
1.3	**Objetivos**	30
1.4	**Procedimentos**	31
1.5	**Instrumentos de pesquisa**	33
1.5.1.	Questões da Prova Caxias	33
1.5.2	Resultados da Prova Caxias	33
1.5.3	Questionário investigativo	33
2	**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**	35
2.1	**Definição**	35
2.2	**Principais características das HQs**	37
2.3	**As HQs e esta dissertação**	45
3	**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA**	47
3.1	**O que é leitura?**	47
3.2	**Concepções de leitura**	48
3.2.1	A concepção de leitura com foco no autor	48

3.2.2 A concepção de leitura com foco no texto 49

3.2.3 A concepção sócio-interacional de leitura 49

3.2.4 A concepção sociocognitivista de leitura 49

4 **A LINGUÍSTICA COGNITIVA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA: O CASO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS** 52

4.1 **Fundamentação teórica** 53

4.2 **Análise das questões da Prova Caxias** 59

4.3 **Conclusão** 70

5 **USO DAS TIRINHAS EM PROVAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: O CASO DA PROVA CAXIAS** 72

5.1 **O desempenho dos alunos nas questões com tirinhas na Prova Caxias** 72

5.1.1 Prova Caxias – 2011 73

5.1.1.1 Prova Caxias – 5º ano 73

5.1.1.2 Prova Caxias – 9º ano 77

5.1.2 Prova Caxias – 2012 80

5.1.2.1 Prova Caxias – 4º ano 80

5.1.2.2 Prova Caxias – 8º ano 87

5.2 **Conclusão** 93

6 **O USO DAS TIRINHAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA, OS PCNs, O *CON-SEGUIR* E A PROVA CAXIAS** 94

6.1 **O uso das tirinhas em quadrinhos e os PCNs** 94

6.2 **O professor, as tiras em quadrinhos, o Con-seguir e a Prova Caxias** 97

6.2.1 A categorização por prototipicidade 97

6.2.1.1 Estabelecendo as categorias prototípicas 98

6.2.1.1.1 Ensino-aprendizagem de leitura 99

6.2.1.1.2 Desempenho de leitura 101

6.2.1.1.3 Práticas pedagógicas com tirinhas 103

6.2.1.1.4 Desempenho de leitura e compreensão de HQs 108

6.2.1.1.5 *Con-seguir* e a prática pedagógica 110

6.2.2 Análise geral das escalas de prototipicidade 111

6.3 **Conclusão** 112

7 **CRISTALIZANDO OS ACHADOS** 114

7.1 **Implicações** 116

7.2 **Limitações** 116

7.3 **Encaminhamentos** 117

REFERÊNCIAS 118

ANEXO A – Questionários Investigativos 122

ANEXO B – Questões com tiras em quadrinhos da Prova Caxias 2011 e 2012..... 143

ANEXO C – Matriz de Referência de Língua Portuguesa: tópicos e seus descritores 149

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre a situação de leitura dos nossos alunos (CAMPOS, 2012; CINTRA, 2011; KOCH ; ELIAS, 2008; KLEIMAN, 2000; LOPES, 2006; MORAIS, 2005; MARCUSCHI, 2008; RAMOS, 2005; SALIÉS, 2001) apontam que a maioria não tem competência leitora. O problema ganha amplitude quando resultados de avaliações externas elaboradas pelo governo federal são divulgados, dentre eles os da Prova Brasil e do PISA[1] (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Essas avaliações da Educação Básica têm provocado muitas discussões em vários níveis, visto que promovem um retorno de ordem quantitativa, porque controlam o percentual de acertos das questões; e de ordem organizacional, porque apontam para os possíveis problemas do fazer pedagógico. Em 2011, o município de Duque de Caxias no ranking do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ocupou o 69º lugar na avaliação geral do primeiro segmento; e 63º lugar no segundo segmento do ensino fundamental. Esses resultados insatisfatórios motivou a elaboração da formação continuada, intitulada *Professor Garantia de Sucesso*, do projeto *Con-seguir* e da Prova Caxias, com o intuito de identificar problemas na rede municipal de educação.

Inspirados por esse quadro, resolvemos investigar a compreensão leitora dos alunos do nível básico, principalmente a leitura de tiras em quadrinhos (HQs). Minhas observações, em sala de aula, permitiram que percebêssemos que o nível de aceitação desse gênero entre os estudantes do ensino fundamental, de diferentes anos de escolaridade, é bastante elevado. Porém, aceitar não é sinônimo de compreender, isto é, embora a leitura de HQs seja facilmente aceita pelos alunos, apresenta uma série de dificuldades em termos de construção de sentido. A resposta que obtínhamos em sala de aula permite-nos afirmar que os alunos, em sua maioria, enfrentam problemas de compreensão quando em contato com HQs. Concomitantemente a essa observação, notamos que as tiras em quadrinhos passaram a figurar entre livros didáticos, avaliações externas de grande escala como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Prova Brasil etc. Essas observações mais ainda nos motivaram a pesquisar como esse gênero é abordado

[1] Programme for International Student Assessment

tanto em sala de aula quanto em avaliações externas, mais especificamente na Prova Caxias. Vamos fazê-lo partindo de premissas da Linguística Cognitiva.

Em outras palavras, este estudo debruça-se sobre a compreensão leitora, tratando especificamente da compreensão leitora dos alunos da rede municipal de educação da Prefeitura de Duque de Caxias em questões que possuem tiras em quadrinhos na Prova Caxias. Analisamos as questões com tiras em quadrinhos da Prova Caxias à luz da Linguística Cognitiva; utilizamos as Matrizes de Referência para entender como essas questões são elaboradas de acordo com cada descritor, conjungando essa análise ao desempenho obtido pelos alunos da rede nas duas edições da Prova Caxias. Além disso, para entender o fazer pedagógico, aplicamos um questionário investigativo a sete professores regentes de Duque de Caxias a fim de entendermos se e como as HQs são abordadas por eles em sala de aula.

O ensino de leitura e o uso das histórias em quadrinhos

Questões referentes à leitura, à compreensão e à produção textuais sempre estão presentes em discussões acerca do aprendizado em língua materna (LM). No entanto, a aprendizagem em LM é negligenciada a partir do momento em que as aulas de língua portuguesa são voltadas para o ensino de regras gramaticais, ocorrendo o ensino da língua pela língua. O modelo tradicional de ensino é bastante reproduzido, sendo responsável pela frustração e desinteresse dos alunos nas aulas que envolvem o trabalho com a língua. Percebemos que

> [p]revaleceu e prevalece ainda uma formação gramatical que focaliza regras descontextualizadas do processo de comunicação, talvez por ser mais fácil trabalhar com regras, já que elas permitem o certo e o errado. A leitura, pelo contrário, oferece situações inesperadas, nas quais o professor tem de ouvir o estudante e, eventualmente, até mesmo descobrir, ele mesmo, novas possibilidades emanadas da leitura de um texto, graças à intervenção de um aluno. (CINTRA, 2011, p. 200).

No decorrer do nosso caminho como professora de língua portuguesa, a frase que mais ouvimos e a que mais nos causa espanto é “eu não sei português, professora!”. Os alunos, em sua grande maioria, acreditam que o trabalho com a língua materna se resume ao ensino de gramática, por desconhecerem a norma culta e por acreditarem que apenas nela o conhecimento de sua própria língua é legitimado. O trabalho com a língua vai muito além do ensino de gramática,

principalmente o trabalho com a leitura, que deve ir além da decodificação, capacitando o aluno a realizar a interação entre ele – o leitor –, autor, texto e contexto a fim de construir significado para aquilo que lê.

Muito se tem discutido sobre as maneiras de formar leitores críticos e capazes de redigir um bom texto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 5) enfatizam, entre os objetivos de ensino, levar o aluno a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais”. O desenvolvimento do senso crítico é um dos principais objetivos do ensino de língua materna, mas isso só será efetivado se o professor desenvolver estratégias específicas para atingir tais objetivos.

O contato com diferentes gêneros do discurso pode fazer com que o aluno adquira meios para interpretar e comunicar ideias, assumindo, assim, uma postura crítica em contato com as diferentes situações sociais. De acordo com Marcuschi,

> um maior conhecimento e funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção quanto para a compreensão. Em certo sentido, é esta a ideia básica que se acha no centro dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. (2010, p. 34-35).

Como principal agência de letramento, a escola deveria oportunizar práticas de letramento alinhadas com as aspirações e a realidade dos alunos. Nesse sentido, a tarefa do professor de língua portuguesa é propiciar oportunidades de aprendizagem que permitam ao aluno se posicionar no que diz respeito ao uso da língua nas mais diversas formas. Assim, na busca de atender a determinadas necessidades da vida cotidiana estabelecem-se os mais variados gêneros discursivos. Nosso foco recai sobre um deles: a tira em quadrinhos.

Conforme já mencionamos, nem sempre a leitura de uma tira se realiza por completo e essa dificuldade pode advir do desconhecimento de determinados mecanismos de leitura, como reconhecer as diferentes estratégias de leitura (*scanning* e *skimming*); ser capaz de construir coerência, já que esta não se encontra no texto, e só é possível estabelecê-la através do processo de interação com o autor, texto e contexto, por meio de pistas linguísticas e de conhecimentos prévios; a realização de inferências que remete a informações implícitas; a valorização e a ativação do conhecimento prévio dos discentes etc. No processo de compreensão leitora, há ainda a ativação de modelos cognitivos idealizados,

esquemas imagéticos e molduras comunicativas como mostram as pesquisas de Morais (2005) e Ramos (2005).

Morais (2005) investigou as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos e partiu da hipótese de que o problema era o processamento metafórico (LAKOFF e JOHNSON, 2002) e a compressão exigida pelas mesclas (FAUCONNIER e TURNER, 2002). No entanto, as evidências apontaram principalmente para um problema de decodificação. Apesar dos achados de Morais (2005), nossa vivência em sala de aula como professora de língua materna sinaliza que o problema pode estar no fenômeno de projeção e da compressão como sinalizado por Ramos (2005). Qualquer gênero, inclusive a tirinha, requer projeções e compressões múltiplas. A tira é um gênero em que esses processos cognitivos são chave para a compreensão (RAMOS, 2005).

Então, esta dissertação propõe-se a analisar os processos cognitivos exigidos na leitura de tiras em quadrinhos, conjugando essa análise aos resultados aferidos em questões que contemplem esse gênero na Prova Caxias, ao fazer pedagógico, a fim de refletir criticamente como é realizada a construção de sentido nas HQs.

Motivações da pesquisa

A primeira motivação desta pesquisa está pautada no nível de aceitação das HQs entre os alunos da educação básica. Acreditamos que o trabalho com a leitura torna-se mais fácil a partir do momento que os alunos demonstram receptividade pelo gênero.

As HQs permitem a realização de um trabalho multimodal em que imagens e texto assumem, concomitantemente, papel de destaque. Quella-Guyot afirma que,

> [l]onge de ser uma simples justaposição texto-imagens, a HQ oferece imbricações sábias e originais de funções muitas vezes inesperadas. A interferência de diversos códigos faz de quase todo desenho um conjunto de sentidos que só os leitores acostumados conseguem deslindar sem dificuldades, conscientes que são de que nenhuma das linguagens é subsidiária com relação a outra. (1994, p. 65).

Diante dessa afirmação, nossa motivação central está em analisar esse gênero discursivo através das questões selecionadas da Prova Caxias, a fim de entender como a compreensão leitora dos alunos se dá e estabelecer uma relação entre o fazer pedagógico, o que é cobrado nessa avaliação através do trabalho com

habilidades e competências e o desempenho alcançado pelos alunos nas questões com tirinhas.

Perguntas de pesquisa

Motivados pela observação de que os alunos da educação básica, em sua maioria, não conseguem dar conta satisfatoriamente de leituras que envolvem a compreensão de tiras em quadrinhos, levantamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Mesmo sendo de grande aceitação do público-leitor, por que as tiras em quadrinhos apresentam tanta dificuldade de compreensão?

- Como a proposta de ensino-aprendizagem de leitura adotada por sete professores de ensino básico de Caxias se relaciona com a leitura das tirinhas na Prova Caxias pelos alunos da rede?

- Que apontamentos a Prova Caxias e o projeto *Con-seguir* oferecem em relação ao ensino-aprendizagem de leitura?

- Que análise podemos fazer a respeito do ensino de leitura conjugando a ação pedagógica do professor, o que é cobrado na Prova Caxias e o desempenho dos alunos em questões que envolvem a compreensão de tiras?

- Que avanços uma proposta pedagógica à luz da Linguística Cognitiva pode oferecer para o ensino-aprendizagem de leitura com tiras em quadrinhos?

Estrutura da pesquisa

Para responder a tais perguntas, nossa pesquisa está organizada em sete capítulos. Salientamos que o modelo de estudo adotado subverte as expectativas do gênero dissertação, visto que conjugamos a revisão de literatura com dados da pesquisa e análise desses dados.

O primeiro capítulo descreve a metodologia, os instrumentos utilizados na realização da pesquisa, o contexto do estudo, os objetivos e a justificativa.

O segundo capítulo deste estudo apresenta uma revisão de literatura acerca das histórias em quadrinhos (HQs), de suas principais características, exemplificadas por questões com HQs selecionadas do material de apoio confeccionado pela rede – o projeto *Con-seguir*.

O terceiro capítulo apresenta uma revisão de literatura sobre o ensino-aprendizagem de leitura em língua materna (LM).

No quarto capítulo, apresentamos as premissas da Linguística Cognitiva e o ensino-aprendizagem de leitura por meio de histórias em quadrinhos. Para tanto, selecionamos algumas questões da Prova Caxias para analisarmos como ocorre o processamento metafórico e a construção de mesclas nas tiras.

No quinto capítulo, analisamos o uso de tirinhas em provas de avaliação de desempenho – a Prova Caxias –, objeto de nosso estudo. Recorremos aos relatórios de desempenho dos alunos nas questões com tiras e às Matrizes de Referência (2008), tópicos e descritores do ensino fundamental com o objetivo de analisar a Prova Caxias, no que diz respeito às questões de leitura e compreensão que envolvem tirinhas.

O sexto capítulo apresenta o uso das tirinhas no ensino-aprendizagem de leitura, estabelecendo uma relação com as ideias contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no projeto *Con-seguir* e na Prova Caxias. Utilizamos os dados contidos nos questionários e realizamos uma categorização por prototipicidade a fim de analisar como a prática pedagógica utilizada por esses professores trata o uso de tiras em sala de aula.

O sétimo capítulo destina-se a responder às perguntas de pesquisa concomitantemente à cristalização dos resultados obtidos. O capítulo traz também as considerações finais, contendo as implicações, as limitações e os encaminhamentos desta pesquisa.

1 METODOLOGIA

Este capítulo descreve a metodologia utilizada para aferir a compreensão leitora dos alunos da Prefeitura de Duque de Caxias em questões com tiras em quadrinhos na Prova Caxias. Definiremos a natureza da pesquisa, o contexto, o objetivo geral e as perguntas de pesquisa, além de apresentar os dados coletados e os procedimentos utilizados.

1.1 Natureza da pesquisa

Este estudo é de caráter eminentemente qualitativo, tendo como unidades de análise os conceitos de mescla e de modelos cognitivos idealizados. Segundo Denzin e Lincoln (2002, p. 23), a pesquisa qualitativa implica “uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente [...] em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”, buscando entender a realidade por meio de variados instrumentos e métodos de coleta de dados. Moita Lopes (2005) afirma que a escolha da metodologia está ligada à visão que o pesquisador tem do objeto a ser estudado, fazendo assim a opção por um determinado paradigma. A opção pelo paradigma qualitativo deve-se, sobretudo, por ser “uma atividade que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Assumindo o papel de professor-pesquisador, buscamos, nesse paradigma, práticas variadas de interpretação dos fenômenos observados, na tentativa de entender e analisar como os alunos atribuem sentido aos dados coletados e interpretar como os professores conferem significado às suas práticas pedagógicas no ensino de leitura e compreensão de textos, especificadamente, de tiras em quadrinhos. O pesquisador qualitativo tem à sua disposição “uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguir compreender melhor o assunto que está ao seu alcance” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Além disso, este estudo insere-se no campo da Linguística Aplicada porque propõe “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Nossa pesquisa

procura analisar e compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem de leitura, acompanhada por parâmetros quantitativos relacionados ao desempenho dos alunos na Prova Caxias.

Cabe ainda mencionar que se trata de um estudo de caso, porque optamos por focar alunos da rede municipal de Caxias e seu desempenho em questões que envolvem tirinhas na Prova Caxias. Analisamos as questões da Prova Caxias aplicada, no ano de 2011, a alunos de 5º e 9º anos; e em 2012, a alunos do 4º e 8º anos.

Dada a natureza do estudo, não buscamos generalizações a partir dos resultados. Os dados obtidos em nossa pesquisa somente cabem aos alunos da educação básica caxiense, nosso contexto de estudo, detalhado em 1.2.

1.2 **Contexto de pesquisa**

A Prova Brasil[2], avaliação externa elaborada pelo governo federal, é uma avaliação diagnóstica, em larga escala, que tem como objetivo avaliar a qualidade de ensino oferecida pelo sistema educacional em nosso país. Essa avaliação é aplicada nas séries finais de cada segmento da educação básica e contém de questões de língua portuguesa, voltadas para a leitura, e de matemática, que contemplam a resolução de problemas. O resultado dessa avaliação é divulgado às secretarias estaduais e municipais de educação, a fim de que possam desenvolver ações que visam à qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Porém, esse resultado é bem amplo, bem abrangente, visto que não pontua as habilidades e competências em que os alunos apresentam dificuldades ou não dominam; apenas fornecem um resultado geral da escola e/ou município como um todo. Foi exatamente com base nesse resultado que a Prefeitura de Duque de Caxias elaborou um amplo projeto: formação continuada oferecida ao professores regentes das séries finais do ensino fundamental, o *Con-seguir* e a Prova Caxias, buscando um diagnóstico que mais se aproximasse da realidade da rede municipal de educação.

[2] www.portalmec.gov.br

1.2.1 Formação Continuada: *Professor – Garantia de Sucesso*

No ano de 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME-DC) promoveu formação continuada, intitulada de *Professor – Garantia de Sucesso*. Foi oferecida aos professores do 5º ano do primeiro segmento do ensino fundamental e aos professores de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do segundo segmento, com o objetivo de

> instrumentalizar o professor para uma prática pedagógica que proporcione ao estudante o desenvolvimento das habilidades concernentes à interpretação de textos de diversos gêneros e tipos textuais e à resolução de problemas, conforme a Matriz de Referência da Prova Brasil, SAEB/MEC, em Língua Portuguesa e em Matemática. (SME-DC, 2011)[3]

Nessa formação, foram apresentadas aos professores participantes as Matrizes de Referência do SAEB/MEC e as Recomendações para a Elaboração de Itens para que pudessem desenvolver estratégias de criação e aplicação de questões em consonância com as Matrizes da Prova Brasil. Durante treze encontros presenciais, oferecidos semanalmente, ministrados às terças-feiras, à noite; ou aos sábados, pela manhã ou à tarde, com duração de três horas, fora da carga horária semanal de trabalho, os professores estudaram ativamente as Matrizes de Referência da Prova Brasil e elaboraram itens que contemplassem apenas uma habilidade por questão, chamada de Teoria de Resposta ao Item (TRI). Nesse modelo, não são averiguados conteúdos e sim habilidades, visto que "a TRI prioriza o uso de habilidades reflexivas e analíticas, em detrimento da memorização de conteúdos[4]".

A Matriz de Referência de Avaliação em Língua Portuguesa, objeto de estudo da formação continuada e que foi usada como suporte tanto para a elaboração dos módulos I, II e III do projeto *Con-seguir* quanto para a elaboração da Prova Caxias, é composta de seis tópicos: "Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística" (BRASIL, 2011, p. 21).

---

[3] DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Folder explicativo: Professor Garantia de sucesso.

[4] www.brasil.gov.br

Em termos de estrutura, a Matriz de Referência é dividida em duas partes: uma denominada *Objeto do Conhecimento*, que contém os tópicos acima descritos; e a outra, *Competência*, que engloba os descritores que sinalizam as habilidades a serem observadas em cada item. Em cada questão (item), apenas uma habilidade pode ser avaliada, facilitando a identificação das deficiências. Durante a formação continuada, os docentes analisaram questões com essas características e elaboraram tantas outras, de modo que, ao final da capacitação, estivessem familiarizados com o material estudado. A proposta dessa formação foi oferecer um novo olhar, uma nova roupagem sobre o trabalho de leitura com os alunos, trabalhando com competências e habilidades, de modo a perceber os possíveis problemas enfrentados pelos alunos de Caxias no que se refere ao trabalho com o texto.

1.2.2 Projeto *Con-seguir*

O projeto *Con-seguir* surgiu da necessidade de a rede municipal de educação de Caxias identificar os problemas que motivavam índices tão baixos no IDEB, mensurados através da Prova Brasil. Com isso, a SME-DC pensou nesse projeto com o intuito não só de elevar o IDEB, como também repensar as práticas pedagógicas da rede e desenvolver um novo modo de pensar a língua e a matemática. Para tanto, foram elaborados módulos (apostilas) com questões similares às que constam da Prova Brasil, com o sistema de resposta ao item, aferindo em cada questão apenas uma habilidade. Esse projeto tem um caráter diagnóstico e seu material destina-se às turmas que serão avaliadas pela Prova Brasil.

Com base nessas ideias, um grupo de professores regentes foi convidado a desenvolver o *Con-seguir* com o intuito de elaborar questões para aferir quais as habilidades que os alunos não alcançavam, isto é, coube a eles a elaboração de questões que aferissem apenas uma habilidade por item, facilitando, com isso, a identificação dos possíveis problemas relativos ao trabalho com o texto e o nível de leitura dos alunos da Prefeitura de Duque de Caxias. Foram elaboradas seis apostilas no total, três módulos (I, II e III) para cada segmento do ensino fundamental.

Em 2010, o módulo I foi trabalhado com turmas de 4º e 8º anos do ensino fundamental. A apostila voltada para o 4º ano de escolaridade possui trinta e duas páginas, contendo cinquenta e seis questões de Língua Portuguesa e oitenta e duas questões de Matemática. A apostila do 8º ano possui quarenta páginas, com sessenta e uma questões de Língua Portuguesa e cento e dezesseis questões de Matemática.

Em 2011, os módulos II e III foram trabalhados com as turmas de 5º e 9º anos, dando continuidade ao trabalho iniciado em 2010, visto que essas seriam as turmas que realizariam a avaliação da Prova Brasil. O módulo II do 5º ano possui noventa e nove páginas, com cento e noventa questões de Matemática e oitenta e quatro de Língua Portuguesa. O módulo II do 9º ano possui oitenta e três páginas, com cinquenta questões de Língua Portuguesa e duzentas e quarenta questões de Matemática. O módulo III do 5º ano consta de noventa e seis páginas, contendo setenta e seis questões de língua Portuguesa e cem questões de Matemática. Já o módulo III de 9º ano também possui noventa e seis páginas, com o mesmo número de questões de Português, no caso setenta e seis itens, porém cento e quarenta e sete de Matemática.

A princípio, a ideia do *Con-seguir* foi levar estagiários universitários às salas de aula para trabalharem esse material com os alunos. No entanto, depois de um período de tempo, observou-se que os estagiários não estavam dando conta, porque ficavam presos à resposta correta, não indo além do enunciado e da resposta, não trabalhando outras possibilidades com os alunos. O que faziam era uma espécie de correção das questões. Pensando nisso, foram elaboradas orientações aos professores e/ou estagiários para que, diante de um texto, com a habilidade a ser aferida naquele determinado item, pudessem explorar mais, mesmo não sendo o objeto de aferição da questão.

Os módulos I, II e III foram inseridos em sala de aula e utilizados com nossos alunos, buscando detectar as deficiências a ser superadas, proporcionando ao aluno o uso do texto, seja ele oral ou escrito, nas diferentes situações comunicativas.

Com esse projeto, a rede buscou um diagnóstico mais fidedigno a sua realidade e promoveu a seus discentes a Prova Caxias, nos moldes dos módulos do *Con-seguir* e da própria Prova Brasil.

1.2.3 Prova Caxias

A Prova Caxias, assim como o *Con-seguir*, tem caráter diagnóstico e foi elaborada pela mesma equipe de docentes, nos moldes desse projeto e da Prova Brasil. Seu objetivo é submeter os alunos a uma avaliação que tem como base a teoria de resposta ao item a fim de confrontar o diagnóstico inicial, obtido através do trabalho com o *Con-seguir* ; com os dados atuais, obtidos por meio dessa prova.

Essa avaliação já foi aplicada duas vezes, uma no ano de 2011 com alunos de 5º e 9º anos; e em 2012, com alunos de 4º e 8º anos do ensino fundamental. Os dados de cada turma obtidos nessa prova foram tabulados e repassados aos professores regentes, para que, de posse desses resultados, possam direcionar suas práticas pedagógicas nas principais dificuldades apresentadas pela(s) sua(s) turma(s). Como cada questão aborda apenas uma habilidade, os resultados apontam diretamente para quais habilidades o olhar do professor precisa estar focado. De acordo com a Secretaria Municipal de Duque de Caxias, esses dados são fundamentais porque, ao contrário do que é mensurado na Prova Brasil, possibilitam um recorte específico dos alunos da rede de Caxias, avaliando o próprio caminhar do *Con-seguir* com a confecção de novos módulos, além de mostrarem quais os caminhos que a prática docente precisa trilhar e quais as habilidades precisam ser trabalhadas com mais afinco.

1.2.4 Rede Municipal de Duque de Caxias

A rede municipal de Duque de Caxias possui ao total 193 unidades de ensino, sendo 46 creches e 147 escolas, que atendem cerca de 86 mil alunos e conta com aproximadamente 6 mil professores.

O município de Duque de Caxias é dividido em quatro distritos: 1º distrito, Duque de Caxias, conta com 53 escolas e 31 creches; 2º distrito, Campos Elíseos, contém 46 escolas e 7 creches; 3º distrito, Imbariê, com 27 escolas e 4 creches; e 4º distrito, Xerém, com 21 escolas e 4 creches.

Quanto à Prova Caxias, ela foi aplicada em todo o município, em escolas que possuem o ensino fundamental, nos quatro distritos. Com isso, todas as turmas de 5º e 9º anos foram avaliadas no ano de 2011; em 2012, as turmas avaliadas foram

as de 4º e 8º anos. Quanto aos sete professores-participantes, seis deles trabalham em escolas do 3º distrito (Imbariê) e o outro, no 2º distrito (Campos Elíseos).

1.2.5 Professores-participantes

Os sete participantes são professores da rede municipal de Duque de Caxias, sendo quatro professores do 1º segmento e três do 2º segmento do ensino fundamental.

Dentre os quatro professores do 1º segmento, três são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Quanto à experiência profissional, eles possuem tempo de magistério diferenciado, que vai desde os 5 anos a mais de 20 anos de experiência. Quanto à formação acadêmica, uma professora possui Mestrado, outros dois professores, Especialização; e o outro, Ensino Médio.

Em relação ao 2º segmento do ensino fundamental, dois professores são do sexo masculino e um do sexo feminino. Quanto à experiência profissional, um deles é professor no intervalo de tempo de15 a 20 anos e os outros dois, de 5 a 10 anos. Quanto à formação acadêmica, um possui Doutorado; e os outros dois, Especialização.

A opção por trabalhar com professores dos dois segmentos do ensino fundamental foi baseada no critério da Prova Caxias, visto que esta avaliação é aplicada nas séries finais de cada segmento da educação básica. Salientamos que o nome dos professores foi alterado, de modo a preservar sua identidade.

1.3 **Objetivos**

Este trabalho visa contribuir para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de língua materna, especialmente voltado para o processo de leitura e compreensão que lança mão das tiras em quadrinhos como gênero textual. Temos como objetivos: a) analisar o processo de construção de sentido em questões que envolvem tiras em quadrinhos na Prova Caxias à luz da Linguística Cognitiva; b) analisar as questões com tiras em quadrinhos da Prova Caxias com base nas Matrizes de Referência, conjugando essa análise ao percentual de acertos/erros obtido nessas questões pelos alunos das turmas de 5º e 9º anos avaliadas em 2011 e das turmas de 4º e 8º anos avaliadas em 2012; c) analisar a prática docente no ensino-aprendizagem de

leitura de HQs através da análise de dados obtidos por meio de um questionário investigativo e e) propor um novo olhar sobre o trabalho com HQs à luz da Linguística Cognitiva, cristalizando todas as informações obtidas ao longo da pesquisa.

1.4 **Procedimentos**

Esta pesquisa conta com 4 etapas:

1. Aplicação de questionário investigativo a professores da rede de Duque de Caxias;
2. Seleção de questões que contêm tiras em quadrinhos na Prova Caxias: *corpus* para análise dos processos cognitivos exigidos pelas questões em tela.
3. Levantamento do percentual de acertos dos alunos-participantes nas questões selecionadas.
4. Análise das respostas dadas pelos sete professores-participantes no questionário investigativo à luz da categorização por prototipicidade.

Na primeira etapa da pesquisa, aplicamos um questionário investigativo a fim de entender melhor a prática docente. Foram elencadas perguntas sobre o ensino-aprendizagem de leitura, sobre o desempenho dos alunos na leitura e compreensão de textos, o uso de HQs nas aulas, o *Con-seguir*, a Prova Caxias, dentre outras. Os questionários encontram-se no Anexo A.

Na segunda etapa da pesquisa, selecionamos as questões que contêm tiras em quadrinhos nas duas edições da Prova Caxias: a primeira edição, aplicada no ano de 2011, para alunos de 4º e 8º anos; e a segunda, no ano de 2012, para alunos de 5º e 9º anos. As questões encontram-se transcritas no Anexo B. A partir dessa seleção, analisamos os processos cognitivos exigidos no processo de construção de sentido nas tiras em quadrinhos. Esta pesquisa adota a teoria sociocognitivista em que o significado não corresponde ao somatório das informações presentes no texto, mas emerge do uso (GEERAERTZ, 2006), onde as palavras não são portadoras de significado, apenas sinalizam sua construção (FERRARI, 2011, p. 14). Com isso, processos cognitivos precisam ser ativados para que o significado emerja. Os

Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) são estruturas de conhecimento que provêm da experiência humana e armazenam as informações, organizando e classificando nosso pensamento. A categorização é a nossa capacidade de identificar, perceber semelhanças e diferenças entre as entidades para agrupá-las (Ibidem, p. 31). Os modelos culturais podem influenciar a estrutura categorial, ou seja, o contexto está intimamente ligado aos nossos MCIs e, portanto, ao processo de categorização. Os frames são um sistema de categorias estruturadas e motivadas com determinados contextos, ou seja, uma esquematização da experiência (FILLMORE, 1982). Já a mescla, espaço de significação, emerge de projeções seletivas entre domínios que são organizados, “alimentados” por um espaço genérico. É no surgimento desse novo espaço que a construção de sentido é realizada. Então, “significados são estruturas dinâmicas que emergem na semiose de processos cognitivos diversos” (FERRARI, 2010, p. 50). Esta pesquisa se propõe a analisar esses processos cognitivos exigidos pela leitura de tiras em quadrinhos.

Na terceira fase, de posse dos dados obtidos através da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, levantamos o percentual de acerto/erro dos alunos apenas em questões com tiras em quadrinhos, na Prova Caxias, nos anos de 2011 e 2012. Os dados obtidos traziam informações referentes ao percentual de acertos de cada turma em que a prova foi aplicada nas duas edições. Coube a nós a tarefa de compilar esses dados, fazendo um recorte específico com base nessas questões selecionadas, de modo que o percentual calculado oferecesse-nos um panorama da rede municipal como um todo nos dois segmentos do ensino fundamental e por área de abrangência (distrito).

Na quarta fase, analisamos as respostas do questionário investigativo dadas pelos professores-participantes referentes ao ensino de leitura em língua materna, tendo como foco o uso de tiras em quadrinhos. À luz do conceito de categorização por prototipicidade, organizamos as respostas em classes como se fossem famílias com semelhanças e diferenças entre si, nomeando-as e relacionando-as a modelos que fazem parte de nossas vivências cotidianas: os modelos cognitivos idealizados. É uma espécie de rotulação, de classificação das experiências relatadas nas respostas. As palavras ou expressões mais ativadas por esses professores, cognitiva ou linguisticamente, referem-se a modelos culturais mais evidentes nas práticas desse grupo (TAYLOR, 1989, p. 45). Todos esses conceitos encontram-se definidos e exemplificados no capítulo 3.

1.5 **Instrumentos de Pesquisa**

Este estudo conta com os seguintes instrumentos de pesquisa:

1.5.1 Questões da Prova Caxias

Ao todo foram selecionadas onze questões que contêm tiras em quadrinhos nas duas edições da Prova Caxias. Em sua primeira edição, no ano de 2011, a Prova Caxias foi aplicada em turmas das etapas finais do ensino fundamental, ou seja, em turmas de 5º ano do primeiro segmento e 9º ano do segundo segmento. Dessa avaliação foram extraídas duas questões da prova de 5º ano e 1 questão da prova de 9º ano. No ano de 2012, a Prova Caxias foi aplicada em turmas do 4º e 8º anos do ensino fundamental, já que essas serão as turmas que farão a Prova Brasil, em 2013. Dessa avaliação, foram extraídas oito questões com tiras em quadrinhos, quatro de cada segmento do ensino fundamental. Todas as questões selecionadas para análise encontram-se no Anexo B.

1.5.2 Resultados da Prova Caxias

Os resultados das duas edições da Prova Caxias foram cedidos, gentilmente, pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Os dados foram disponibilizados por meio de arquivos nomeados por distrito. Esses arquivos contêm planilhas por escola em que constam a análise de cada turma em que a prova foi aplicada, com percentuais de acertos por questão. A partir dos dados recebidos, fizemos um recorte específico de modo que apenas os resultados das questões com tiras em quadrinhos fossem compilados. Depois disso, construímos gráficos com os percentuais de acertos para cada questão.

1.5.3 Questionário investigativo

Elaboramos um questionário investigativo e aplicamos a sete professores do ensino fundamental (disponíveis no Anexo A) com o intuito de entender como se dá o ensino-aprendizagem de leitura nas salas de aula de língua materna nas escolas públicas de Duque de Caxias. O questionário é composto por treze perguntas. As

perguntas de 1 a 5 são perguntas fechadas e se referem aos dados pessoais do professor e a sua formação acadêmica. As perguntas de 6 a 13 são perguntas relacionadas ao fazer pedagógico. Essas perguntas são abertas de modo que cada professor pudesse expor sua experiência com o ensino de leitura em língua materna, tendo como foco o uso de tiras em quadrinhos.

2 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

O que são histórias em quadrinhos (HQs)? Por que essas histórias agradam tanto? Como não se encantar com histórias tão fascinantes? O que as HQs têm para serem tão bem aceitas em qualquer faixa etária? O mundo dos quadrinhos é mágico, engraçado, fascinante, surpreendente! A análise da figura 1 inicia este capítulo em que Calvin está fazendo um trabalho de casa, resolvendo um problema matemático.

Figura 1, Conseguir, Módulo I, 8º ano, SME-DC, 2010, p. 22

No terceiro quadrinho, ele, esperto, associa a pergunta feita aos problemas de trânsito nas grandes cidades e, no último quadrinho, revela que tudo se tratava de uma simples pegadinha. Com isso, surpreende o leitor, quebrando a expectativa da resolução da tarefa da escola. O humor emerge da ingenuidade de Calvin em achar que a questão proposta era uma simples pegadinha. Escolhemos a figura 1 para mostrar que, apesar de bem vinda no universo escolar, a leitura de HQs parece trazer problemas quando o assunto envolve compreensão. Nem todo leitor que entra em contato com esse gênero consegue interpretá-lo facilmente. Por quê? Explorar a compreensão do fenômeno é o objetivo geral desta dissertação. Por isso, este capítulo trata do universo dos quadrinhos, ressaltando suas principais características.

2.1 Definição

Os quadrinhos são considerados um fenômeno, visto que “as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou, às

vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades" (BARBOSA, 2008, p. 7).

História em quadrinhos, quadrinhos, tiras ou tira em quadrinhos, como os próprios nomes sugerem, são histórias narradas quadro a quadro, numa sequência temporal, utilizando a linguagem visual atrelada à verbal. São definidas como "uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas" (CIRNE, 2000, p. 23-24). Nas HQs,

> imagens visuais e palavras inserem-se num discurso narrativo que extrapola esses signos, ao mesmo tempo em que estabelece relações entre elas, conferindo-lhes sentido. É essa narratividade que investe ambos os tipos de signos de dimensões múltiplas: estéticas, históricas, sociais, psicológicas, pedagógicas, persuasivas, etc. Logo, o sentido da história em quadrinhos se estabelece quando seu recurso predominante ─ a iconicidade ─ é transcendido pelo ato de leitura tornado possível pela estrutura narrativa. O que é fundamental no gibi não é sua dupla natureza sígnica, mas o fato de que conta uma história, relacionando personagens, enredo, tempo, espaço e ponto de vista. A despeito da preponderância da visualidade, não se trata de um quadro, mas de uma narrativa que se permite ler e somente o dinamismo do ato de leitura possibilita a denotação de sentido que, entrelaçando visual e verbal, os ultrapassa. (MAGALHÃES, 1986, p. 86)

As histórias em quadrinhos surgiram no século XIX, tendo como herói o *Menino Amarelo* (*The Yellow Kid*), de Richard Outcault. Nessas histórias, o texto aparecia escrito no camisolão amarelo que o personagem usava. No Brasil, os quadrinhos surgiram no início do século XX, com a publicação de *O Tico-Tico*. Em 1960, surgiram as publicações de Ziraldo (*Pererê* e o *Menino Maluquinho*), Maurício de Sousa (*Bidu* e, mais tarde, a *Turma da Mônica*), Henfil (*Fradim*), Ciça (*Pato*), Edgar Vasques (*Rango*), Laerte (*Piratas do Tietê*), Angeli (*Rebordosa*), Glauco (*Geraldão*), Luis Fernando Veríssimo (*As cobras*) etc.

Mendonça (2010, p. 214) afirma que "as tiras são um sub-tipo de HQ" e podem ser de dois tipos: as sequenciais (capítulos) ou fechadas (um episódio por dia). As tiras fechadas ainda subdividem-se em dois subtipos: as tiras-piada e as tiras-episódio. A tira é um gênero discursivo organizado na linguagem dos quadrinhos, e tem o humor como uma das suas principais características. Segundo Paulo Ramos (2009, p. 24), "trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final".

2.2. Principais características das HQs

As tiras de quadrinhos, em sua maioria, quanto à tipologia textual, são narrativas que envolvem personagens, fatos, tempo e espaço. Os quadrinhos organizam os fatos da história numa relação de causa e feito, além de situá-los no tempo e no espaço, permitindo ao leitor identificar onde e quando os fatos ocorrem. A sequência narrativa é favorecida pela estrutura das tiras, já que estas são disponibilizadas horizontalmente e possuem até quatro quadros, que contêm um fragmento da ação favorecendo a narração como um todo.

Em relação à temática dos quadrinhos, eles abordam assuntos diversos que vão desde histórias fantásticas de super-heróis até assuntos de cunho social, político e econômico. A finalidade é múltipla, levando-se em consideração o público que se deseja alcançar. Na figura 1, por exemplo, as palavras de Calvin retratam os problemas de trânsito nas grandes cidades. Há, nessa tirinha, um assunto de cunho político, porém retratado através do humor. De um problema matemático, Calvin retrata a realidade, quebrando a expectativa do leitor e, com isso, o humor emerge.

Quanto à organização composicional, as tirinhas geralmente são constituídas de signo verbal e não verbal, personagens (protagonistas e personagens secundárias), balões, onomatopeias e legenda, além de plano e ângulos de visão.

Segundo Ramos, “os balões talvez sejam o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem”, tendo em vista que são considerados o *locus* da linguagem verbal nas HQs (RAMOS, 2009, p. 34). O formato dos quadrinhos e dos balões tem bastante representação porque qualquer alteração que foge ao risco tradicional denota expressividade que deve ser observada. O balão é um espaço contornado por um traço no qual aparece a fala ou o pensamento das personagens e “a chave para entender os diferentes sentidos está na linha que contorna o quadrinho” porque qualquer variação nesse contorno forma “um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos. [...] O balão continua indicando a fala ou o pensamento do personagem, mas ganha outra conotação e expressividade” (Ibidem, p. 36). Nos balões podem estar contidos texto ou imagens, sinais de pontuação ou símbolos, e seu formato pode apresentar variações dependendo do que se deseja expressar: as falas, os pensamentos, as emoções (raiva, alegria, surpresa etc.) das personagens.

Há vários formatos de balão. Os mais usados são o balão-fala, que apresenta todo o contorno em linha contínua; e o balão-pensamento, que apresenta o formato de nuvem. Porém, existem outros tipos de balão como o balão-transmissão, utilizado para representar a fala de aparelhos eletrônicos; o balão-grito, que apresenta o contorno tremido e traduz irritação, horror, espanto; o balão-cochicho, feito com linhas pontilhadas que traduz a ideia que a personagem está falando baixo; entre outros. Enfim, “tudo o que fugir ao balão de fala adquire um sentido diferente e particular” (RAMOS, 2009, p. 36). Na figura 2, temos a imagem dos dois balões mais característicos dos quadrinhos: o balão-fala (1º, 2º e 3º quadrinhos) e o balão-pensamento (4º quadrinho).

Figura 2, Conseguir, Módulo III, 9º ano, SME-DC, 2011, p. 74

Outros dois aspectos a serem observados em relação aos balões nas HQs é o recurso de metalinguagem, muito utilizado nas tiras cômicas, que consiste em ter como significante um signo próprio da linguagem dos quadrinhos; e o apêndice, que é “uma extensão do balão, que se projeta na direção do personagem, isto é, seria o ‘indicador que parte do balão para o emissor’”, evidenciando, assim, o discurso direto das personagens (Ibidem, p. 43). Na figura 03, temos um exemplo do apêndice, no 1º quadrinho, em que a fala do balão está direcionada para o personagem Calvin. No 2º quadrinho, o recurso do apêndice é utilizado para deixar bem evidente que o emissor daquele diálogo encontra-se fora daquele espaço.

Figura 3, Conseguir, Módulo I, 4º ano, SME-DC, 2010, p. 3

Quanto à estilística, as histórias em quadrinhos, em sua maioria, utilizam uma linguagem informal, aproximando-se bem da linguagem oral, com marcas coloquiais. Os turnos conversacionais são representados pelos balões, sendo que a troca de balões corresponde aos turnos de fala, evidenciando, assim, a troca de falantes.

Os diferentes valores expressivos da letra utilizada nos quadrinhos também requerem atenção. Usa-se, na grande maioria das tiras, a letra de forma tradicional, maiúscula, que “indica uma expressividade ‘neutra’, uma espécie de grau zero” (RAMOS, 2009, p. 56). Na figura 4, temos, em todos os quadrinhos, o exemplo de letra que expressa neutralidade, isto é, representa o tom de fala normal.

Figura 4, Conseguir, Módulo III, 5º ano, SME-DC, 2011, p. 76

O tamanho, a forma e a cor das letras podem sofrer alterações, implicando expressividade, como diferentes tons de voz que vão do grito ao sussurro, traduzindo emoção, irritabilidade, surpresa, ênfase etc. A figura 5 representa uma variação de tamanho e cor que, associada à leitura da expressão facial da mãe, indica que ela está gritando, demonstrando irritabilidade.

Figura 5, Conseguir, Módulo I, 4º ano, SME-DC, 2010, p. 26

Se voltarmos à figura 1, percebemos que o autor recorreu a três tipos de letras para demonstrar, em cada quadrinho, diferentes fases da ação na narrativa. No 1º e no 2º quadrinhos, o formato da letra utilizado na tirinha foge ao padrão tradicional, indicando que o texto verbal refere-se ao texto da questão a ser resolvida por Calvin. No 3º quadrinho, temos a imagem de Calvin escrevendo em uma folha indicando a sua resposta. O autor utiliza uma letra estilizada na tentativa reproduzir a letra de Calvin, diferenciando-a das demais. Já no 4º quadrinho, o autor recorre ao formato de letra tradicional, de forma e maiúscula, para representar a fala do personagem. Nessa tirinha, o estilo da letra facilita a interpretação do leitor, evidenciando as diferentes ações realizadas pelo personagem.

Algumas histórias apresentam legenda, que é a representação da voz do narrador. Trata-se de um pequeno texto que tem como função principal descrever ou informar algo. Geralmente aparece no início da história ou na ligação entre um quadrinho e outro e pode indicar tempo e espaço, caracterização de uma personagem etc.

A onomatopeia também exerce um papel importante na caracterização das tirinhas. Ela tem a função de atribuir sonoridade às imagens e também pode expressar movimentação na narrativa, assumindo o papel de linha cinética, ou seja, “linhas que servem para indicar movimento” (RAMOS, 2009, p. 116). Nas HQs, às onomatopeias é atribuída a função de proporcionar mais dinamicidade à narrativa, por meio da representação de som, que atribuem, de certa forma, ação das personagens. Na figura 6, no terceiro quadrinho, temos a representação da ação realizada por Snoopy através de uma onomatopeia. O beijo dado por ele em Patty é representado pela expressão “SMACK”, uma onomatopeia, que indica o som de um

beijo. Muitas vezes o significado da onomatopeia é reforçado pela leitura do código não-verbal, como exposto na figura 06, em que a imagem de Snoopy reproduz o ato de beijar.

Figura 6, Conseguir, Módulo II, 5º ano, SME-DC, 2011, p. 75

Nas tirinhas, também é possível identificar os sentidos produzidos pela cor, mesmo que sejam confeccionadas em preto e branco. “A cor faz parte dos quadrinhos [...]. São signos plásticos que contêm informação ora mais relevante para a compreensão, ora menos. Mas sempre com conteúdo informacional [...]” (RAMOS, 2009, p. 87). Na figura 7, a cor assume lugar de destaque funcionando como uma pista importante no processo de construção de sentido da tira. A capa vermelha utilizada por Cebolinha estabelece uma intertextualidade[5] com o famoso personagem de quadrinhos Super-Homem[6], facilmente identificado por sua tradicional capa vermelha.

Figura 7, Conseguir, Módulo II, 5º ano, SME-DC, 2011, p. 94

[5] “[...] intertextualidade em sentido restrito a relação de um texto com outros textos previamente existentes” (KOCH, 2008, p. 62).
[6] *Superman.*

O quadrinho propriamente dito é definido por um conjunto de traços, em formato, na maioria das vezes, retangular ou quadrado, que contém a cena narrativa, fazendo um recorte do tempo e espaço em que se passa a história narrada. Há várias formas de apresentação dos quadrinhos e, assim como acontece com os balões, qualquer modificação em seu contorno revela valor expressivo. É o contorno do quadrinho que assume a função de principal elemento identificador do tempo da narrativa, já que os contornos ondulados remetem à ideia de passado. Há também casos em que a linha demarcatória mostra-se ausente, porém nada que apresente problemas ao leitor. Essas variações estão intimamente ligadas ao nível de criatividade dos autores de HQs.

Na figura 8, percebemos que o contorno dos quadrinhos foge ao traço tradicional, indicando que a ação aconteceu anterior ao ato da leitura, isto é, no passado. Porém, nesse caso, por se tratar de uma história cujos personagens são fantasmas, também podemos associar a esse contorno a ideia de terror, de medo.

Figura 8, Conseguir, Módulo III, 5º ano, SME-DC, 2011, p. 78

Na figura 9, o contorno dos quadrinhos não existe, mas isso não dificulta a compreensão da tira. A disposição das imagens permite que o leitor prossiga a leitura, sem encontrar dificuldades. A ação nos quadrinhos fica atrelada às personagens, porque “parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados” (RAMOS, 2009, p. 107).

Figura 9, Conseguir, Módulo III, 9º ano, SME-DC, 2011, p. 78

Outros elementos gráficos também precisam ser observados, visto que atribuem valores expressivos diversos, tais como entusiasmo, espanto, esforço físico etc. São as chamadas metáforas visuais, que são “uma forma de expressar ideias ou sentimentos por meio de imagens” (RAMOS, 2009, p.112).

A leitura das imagens é imprescindível na compreensão das HQs. Para tanto, é necessário que o desenho esteja em consonância com o assunto abordado. Ter proficiência na leitura dos quadrinhos significa saber ler suas múltiplas linguagens, associando e interagindo o signo verbal e o não verbal. Enfim, “ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história” (ibidem, p. 30). Na figura 10, a presença do código verbal restringe-se a uma placa indicativa do salão de beleza da personagem Mônica. A tira não contém diálogo entre as personagens. No último quadrinho, a leitura baseia-se exclusivamente nas imagens.

Figura 10, Conseguir, Módulo III, 5º ano, SME-DC, 2011, p. 74

Por meio da análise das expressões faciais das personagens, o leitor consegue compreender o humor da tira, que, nesse caso, por ser um salão de beleza do Mônica, as clientes saem com um corte de cabelo idêntico ao utilizado por ela e, pela expressão de suas caras, demonstram insatisfação. Em contrapartida, a Mônica demonstra estar satisfeita com o resultado.

O tempo e o espaço são outras características bem marcantes nas HQs. O tempo é observado por meio da disposição dos quadrinhos e dos balões. O espaço é variável, podendo apresentar imagens de diversos cenários. Ambos costumam ser indicados pela própria imagem.

Em relação aos diferentes planos e ângulos de visão, estes podem ser relacionados ao zoom de uma câmera fotográfica. A imagem pode ser total ou aproximada, dependendo do propósito que o autor almeja. Há vários tipos de planos de visão, que podem ser observados por diferentes ângulos, através dos quais uma ação pode ser descrita. Os autores, ao utilizarem essas técnicas de aproximação ou afastamento das imagens, procuram, através desses recursos gráficos, revelar ou não o cenário em que se encontram as personagens ou, até mesmo, ressaltar alguma característica importante para o entendimento da tirinha. Na figura 11, o autor, tanto no primeiro quanto no segundo quadrinho, opta por um ângulo aproximado, valorizando os personagens e não o ambiente. Em seguida, abre o plano, mostrando toda a cena narrativa. Ele faz uso desse recurso justamente para criar o humor, já que os personagens não sabem onde é a porta de saída.

Figura 11 Conseguir, Módulo II, 9º ano, SME-DC, 2011, p. 93

Em geral, a compreensão das tiras está baseada na quebra de expectativa, responsável pela geração do humor. É justamente nessa ruptura que o humor

reside. Para que o leitor perceba essa nuance humorística, ele precisa estar atento às peculiaridades que esse gênero textual apresenta e que fazem dele um *boom* no mercado editorial. De acordo com Mendonça,

> na relação entre as semioses envolvidas – verbal e não verbal – os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na co-construção de sentido que caracteriza o processo de leitura, texto e desenhos desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs (MENDONÇA, 2010, p. 212)

No universo das HQs os aspectos mais relevantes são: a) esse gênero tem por finalidade narrar uma história quadro a quadro, através de recursos peculiares presentes na semiose entre a linguagem visual e o código verbal; b) a passagem de quadro a quadro insere movimento, é cinésico; c) a história contada ocorre numa sequência cronológica, em que tempo e espaço estão intimamente ligados a fim de proporcionar dinamicidade à leitura; d) os balões e seus diferentes contornos são marcas de expressividade e são responsáveis por conter a linguagem verbal, representando, assim, o diálogo entre as personagens; e) as onomatopeias são responsáveis por introduzir sonoridade às HQs, proporcionando ação e também movimento; f) as HQs tendem a utilizar o registro informal de modo a retratar o diálogo de modo fidedigno, com muitas marcas de oralidade. O leitor precisa conhecer e estar atento a essas características na construção de sentido na leitura de histórias em quadrinhos.

2.3 As HQs e esta dissertação

O dia a dia em contato com alunos de diferentes anos do segundo segmento do ensino fundamental proporcionou-me descobrir que os alunos, em grande parte, gostam das HQs, mas não as entendem. Nossa pesquisa visa analisar o processo de construção de sentido pelos alunos nas HQs, já que elas, por meio de uma linguagem própria, exigem processos cognitivos superiores como a projeção metafórica e a mesclagem, conceitos a serem discutidos no capítulo 4.

Torna-se um desafio compreender como as mesmas características que fazem com que esse gênero seja tão facilmente aceito pelos alunos ao mesmo tempo pareçam ser aquelas que deles exigem processos cognitivos que entravam o processo de compreensão. Esse desafio ganha maior proporção quando HQs são

utilizadas como recurso pedagógico, servindo de instrumento, entre vários outros, para aferir a compreensão leitora de alunos de toda uma rede municipal de ensino.

3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo tratamos do processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua materna. Nos últimos anos, vários pesquisadores vêm tratando do assunto, tais como Campos (2012), Cintra (2011), Koch e Elias (2008), Kleiman (2000), Lopes (2006), Morais (2005), Marcuschi (2008), Ramos (2005), Saliés (2001). No entanto, uma pergunta ainda perdura: por que os alunos possuem grande dificuldade em compreender aquilo que leem? E os alunos perguntam: para que ler? por que ler? É justamente na compreensão leitora que parece residir um dos maiores, ou se não, o maior problema da educação em nosso país. Segundo os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), cujo objetivo é comparar o desempenho da educação no mundo, em relação à leitura, o Brasil ocupou o 53º lugar, em uma lista com 65 países, atingindo a marca de 412 pontos em leitura, em 2009. Embora o desempenho tenha ficado abaixo da média de 492 pontos sugerida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil apresentou melhoras em relação à leitura, já que em 2006, a marca estava em 393 pontos. Observando o ranking geral dos países avaliados na América Latina, o Brasil fica à frente de Argentina e Colômbia, mas aparece 19 pontos atrás do México (49º lugar), 26 pontos do Uruguai (47º lugar) e 38 do Chile (45º lugar). Tendo em vista esses resultados, não há muito que comemorar, visto que nossos alunos, em grande escala, não possuem competência leitora, isto é, não possuem autonomia na compreensão daquilo que leem. Por que isso acontece?

3.1 O que é leitura?

A escola tem como principal função ensinar a ler e a escrever. Por meio da alfabetização, os alunos entram em contato com o código linguístico, juntando letras a formar sílabas, sílabas a formar palavras, palavras a formar frases e frases a formar texto. Porém, é com o letramento que o aluno passa a utilizar esse aprendizado a fim de dar sentido ao que lê em diferentes contextos de uso. É através da leitura que a aprendizagem pode desenvolver-se na escola e na vida. Diante disso, ao ler, o aluno apropria-se do objeto lido e passa a relacioná-lo com seus conhecimentos internalizados, atribuindo sentido às coisas, ao mundo. Segundo Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a

posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela" (FREIRE, 1997, p. 11). Então, a escola, o professor e os materiais pedagógicos deveriam oferecer as oportunidades de aprendizagem necessárias para que o aluno possa apropriar-se do texto e construir sentido, tornando-se capaz de ler não só palavras, de ler o mundo e, com isso, posicionar-se nele.

Com isso, adotamos como leitura "uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social [...] em que fomos criados" (KLEIMAN, 2000, p. 10).

3.2 Concepções de leitura

Concordamos com Koch e Elias (2007) que há diversas concepções de leitura dependendo do tipo de foco adotado, visto que em cada abordagem salienta-se uma concepção voltada ora para o sujeito, ora para a língua e uma terceira que centraliza a interação entre sujeito, língua e leitor. Porém, nosso paradigma é a concepção sociocognitivista, em que, no ato da leitura, operamos estruturas cognitivas maleáveis tendo em vista as necessidades interacionais entre autor, leitor e contexto (LOPES, 2006). Então, num modelo sociocognitivo de leitura a construção do significado requer a ativação de "projeção, ligação, conexão, mesclagem e integração de múltiplos espaços conceituais" (TURNER, 1996, p. 57). O significado emerge quando o leitor, em contato com o texto, projeta seu conhecimento no contexto e vice-versa, através dos Modelos Cognitivos Idealizados (Cf. capítulo 4), comprimindo essas informações através da mesclagem. A linguagem funciona como uma espécie de guia para o leitor construir sentido (LOPES, 2006).

Nesta seção, abordaremos as diferentes concepções de leitura e discutiremos suas implicações para o ensino-aprendizagem de leitura em língua materna.

3.2.1 A concepção de leitura com foco no autor

O modelo de leitura com foco no autor vê a construção do sentido como emergente da intencionalidade do autor, da interação com ele, o produtor do discurso. Assim, nessa concepção de leitura, o leitor assume uma posição passiva,

em que seus conhecimentos não são levados em conta e seu papel restringe-se em recuperar a intencionalidade prevista pelo autor na construção do texto.

3.2.2 A concepção de leitura com foco no texto

Quando a língua ocupa o centro da construção do sentido, o texto funciona como elemento-chave, funcionando como sinal a ser decodificado pelo leitor. Uma vez decodificados os sinais, a leitura realiza-se. O leitor mais uma vez assume um papel essencialmente passivo, atuando como uma espécie de “decodificador” do texto apenas. Todo o poder encontra-se com a língua.

3.2.3. A concepção sócio-interacional de leitura

A concepção sócio-interacional de leitura teoriza que a construção do sentido emerge da interação entre autor-texto-leitor. O sentido de um texto não está pronto, ele é construído por meio dessa interação, levando-se em conta a intencionalidade do autor, o conhecimento linguístico e a toda a bagagem de conhecimento do leitor. Neste modelo de leitura, o leitor assume uma posição ativa na construção do conhecimento, já que a língua passa a ser entendida como “um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Esta perspectiva prevê que a compreensão envolve uma associação entre o conhecimento prévio do leitor, com toda sua capacidade de realizar inferências, estabelecer intertextualidades e coerências etc. com as informações obtidas a partir do texto.

3.2.4 A concepção sociocognitivista de leitura

A língua, segundo as premissas da Linguística Cognitiva, é pista para processos que organizam o pensamento como a projeção metafórica e a mesclagem. Conjuntamente com outras pistas que emergem do contexto, media a construção de sentido, ativando modelos cognitivos como os esquemas imagéticos e

os frames[7]. Assim sendo, este modelo prevê que os significados são contextualmente construídos, emergem do uso real da língua por um falante ativo e participativo no processo de construção do conhecimento (CHIAVEGATTO, 2009). Ou seja, envolvem processos dinâmicos de inter-relação entre linguagem e conhecimento, é direcionado por pistas linguísticas presentes no texto e no contexto comunicativo.

As pistas linguísticas guiam o leitor no processo de leitura ao ativar modelos cognitivos. Ao leitor cabe a tarefa de preencher as lacunas do texto por meio de processos cognitivos. É por isso que falamos em leituras e sentidos diversos para um mesmo texto (MORAIS, 2005), visto que cada um carrega consigo experiências pessoais, conhecimentos próprios e vivências únicas que estruturam os Modelos Cognitivos Idealizados.

Porém, isso não é sinônimo de que o leitor possa atribuir sentidos quaisquer para um texto, porque o significado não é baseado apenas no ponto de vista do leitor ou do autor, nem no texto e sim na interação entre esses três elementos (MORAIS, 2005). O gênero, a tipologia, a escolha lexical, o propósito comunicativo são elementos que contribuem para limitar a atuação do leitor, atribuindo uma espécie de fronteira para a construção de sentidos, como mostra Morais (2005) através da ideia de um átomo com múltiplos elétrons circundando-o. Através das pistas linguísticas que o autor disponibiliza no texto, o leitor interage com o texto realizando a leitura, revestindo-a com suas experiências e seu conhecimento de mundo, e por fim constrói sentido para aquilo que lê. Assim, essas pistas presentes nos textos abrem espaço para a realização de processos cognitivos possibilitando a construção de sentido por parte do sujeito.

Com isso,

> a pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa [...] e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado (KOCH ; ELIAS, 2008, p. 22)

Como apontam Evans e Green (2006), a teoria sociocognitivista tem um caráter experiencialista. Análises dentro deste paradigma abordam contextos reais

[7] Os conceitos de Modelos Cognitivos Idealizados, esquemas imagéticos, frames, projeção metafórica e mesclagem encontram-se definidos no capítulo 4.

de uso e partem do pressuposto que a linguagem reflete a nossa visão de mundo. Porém, a realidade não é objetivamente dada, sendo em grande parte construída pela natureza corporificada do ser humano. A cognição corporificada reflete relação entre mente, linguagem e experiência, pois não distingue conhecimento linguístico de conhecimento de mundo. O conhecimento é enciclopédico, não podendo ser dissociado da utilização da linguagem; logo, o significado é de natureza pragmática, porque a linguagem utilizada é situada e, portanto contextualizada, por definição (EVANS ; GREEN, 2006). Como já dissemos anteriormente, as palavras funcionam como “instrumentos de construção de sentido, guias linguísticos para o processamento de significados na mente de seus usuários. (CHIAVEGATTO, 2002, p. 134). É o contexto que gere toda a criação de sentido, é nele que os interlocutores se situam, interagem entre si e com o texto no curso da interação.

Segundo o sociocognitivismo, o ato de ler, tendo em vista a interação entre leitor, autor e contexto, pode ser entendido como operações cognitivas realizadas na mente do leitor, onde é possível estabelecer correspondências entre as experiências mais concretas e as mais abstratas. É por meio dessa projeção que o leitor consegue entender expressões metafóricas, isto é, ele projeta experiências concretas sobre contextos abstratos para poder compreendê-los (LOPES, 2006).

Então, uma das maiores dificuldades da leitura consiste em integrar conhecimentos linguísticos a conhecimento de mundo, já que a leitura “conjuga processos linguísticos, cognitivos e sócio-culturais (Ibidem, p. 43).

Como apontado por Lopes (2006) e Morais (2005), o modelo sociocognitivista de leitura engloba todas as outras concepções de leitura, por contemplar a linguagem como o outro lado do pensamento e a interação com todos os elementos do contexto como *locus* da construção do sentido.

4 A LINGUÍSTICA COGNITIVA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA: O CASO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Em um levantamento realizado por Ramos (2005, p. 7), observou-se que as HQs são ricas “em processos de mesclagem, sobreposição de esquemas-imagéticos e projeções metafóricas. Como tal, oferecem a possibilidade de se trabalhar inferências, predições e projeções metafóricas”. São nessas projeções metafóricas que hipotetizamos residirem as dificuldades de compreensão na leitura de tiras por nossos alunos, porque não conseguem, em sua maioria, conforme minha observação em sala de aula, ir além da decodificação linguística, ficando presos à literalidade das palavras. As dificuldades na realização de inferências, percepção da ruptura de expectativas parecem intervir negativamente com a construção de sentido. É isso que vamos investigar nesta dissertação, conjugando a teoria na literatura em Linguística Cognitiva, com os dados desta dissertação.

Segundo Turner (1996), o pensamento humano é eminentemente literário, isto é, a mente humana é capaz de projetar histórias e acontecimentos sucessivamente, visto que possuímos uma imaginação narrativa, que nos permite entender, explicar, antecipar, planejar os acontecimentos. Para o autor, a nossa mente projeta um conhecimento prévio em um acontecimento novo, a fim de lhe atribuir sentido, e isso nos permite entender uma coisa em termos de outra. Construímos histórias a todo instante, por isso Turner afirma que nossas mentes são literárias e podemos, a partir de uma determinada história, construir, projetar outras mais abstratas, imaginárias. Com isso, por meio da nossa capacidade de projeção, conseguimos prever novas histórias mesmo sem ter experimentado de fato tantas outras, através da sobreposição. De acordo com Ramos,

> é na interação das informações que nos são dadas diariamente, com o contexto e com o conhecimento prévio, que as concepções de realidade amadurecem. Nem atuamos e nem narramos de forma transparente ou unívoca, construímos sentido com base em nossas experiências e conhecimento de mundo. As pessoas não pensam e interagem de maneira automatizada. Em resumo, para Turner os significados não são “objetos mentais” misturados em um lugar conceptual, mas sim variadas e complexas operações como a de projeção de esquemas-imagéticos, mesclagem, projeção de histórias em outras histórias, múltiplas ligações. (2005, p. 161)

Com o intuito de promover maior autonomia na leitura em língua materna, buscamos analisar os processos sociocognitivos presentes na compreensão das tirinhas que compõem as provas elaboradas pela Prefeitura Municipal de Duque de Caxias – a Prova Caxias –, aplicadas em 2011 a alunos do 5º e 9º anos; e em 2012, a alunos de 4º e 8º anos do ensino fundamental.

4.1 **Fundamentação teórica**

Como destacado por Ramos (2005), Saliés (2001), as tirinhas revelam-se em um material rico em mesclagem, projeções metafóricas, sobreposição de esquemas imagéticos geradores do efeito de humor, tão peculiar a esse gênero. Muitas vezes esse gênero apresenta escolhas linguísticas que não são tão familiares aos discentes, provocando com isso interpretações diversas, que transcendem os limites de sentido do texto, ou seja, "caso o aluno não consiga realizar projeções metafóricas e associações por similaridades, dificilmente se engajará no processo de categorização e compreensão do texto" (RAMOS, 2005, p.7).

A categorização[8] é a nossa capacidade de identificar, perceber semelhanças e diferenças entre as entidades e, portanto agrupá-las. Visto que esse é um dos princípios basilares da Linguística Cognitiva e a linguagem tem como função categorizar o mundo, podemos dizer que a categorização é um meio de os indivíduos, através de suas experiências e de sua cultura, interpretar o mundo a sua volta.

Lakoff (1987), a partir do conceito de categorização, desenvolveu a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) que são representações mentais relativamente estáveis, armazenados na memória de longo prazo, que representam as teorias sobre o mundo, ou seja, são arquivos de memória responsáveis por organizar e classificar nosso pensamento. Miranda (1999, p. 83) afirma que os MCIs são "conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis. Têm esses conhecimentos papel crucial na cognição humana, qual seja, o de possibilitar o domínio, a lembrança e o uso de um vasto conjunto de conhecimentos na vida diária", ou seja, os MCIs são construídos com base em nossa cultura, em nossas crenças, em nosso conhecimento de mundo, por meio das experiências que

[8] O conceito de Categorização será discutido no capítulo 6 desta dissertação.

vivenciamos. Então, são modificáveis, isto é, podem se expandir na medida em que nosso conhecimento de mundo se altera. O papel dos MCIs é proporcionar o conhecimento de fundo que pode ser recrutado a fim de estruturar os espaços mentais. Para ilustrar, introduzimos a figura 12, que serviu de base para a elaboração da questão 13, aplicada aos alunos de 5º ano, no ano de 2011.

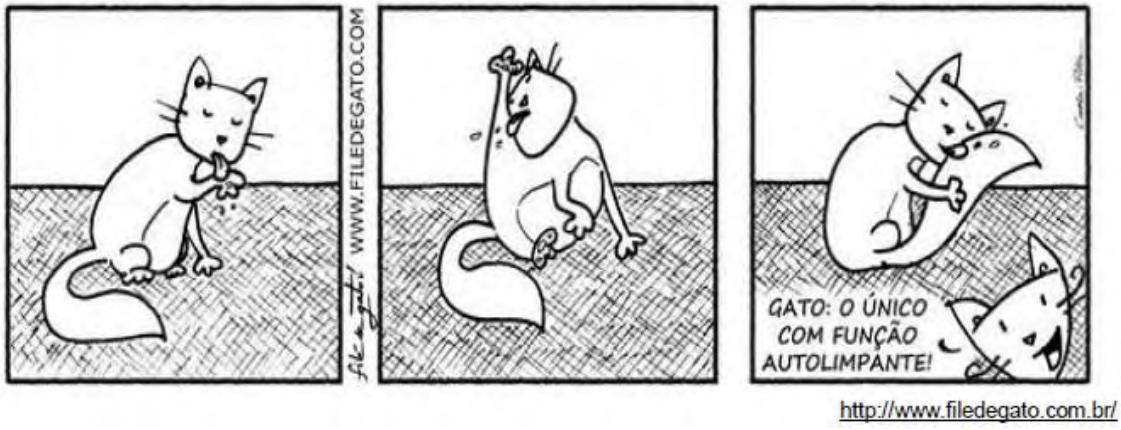


Figura 12. Prova Caxias – 5º ano, SME-DC, 2011

Na figura 12, identificamos os MCIs de animais de estimação, gatos e higiene. Esse modelo cognitivo engloba informações sobre gatos, visto que essa classe de felinos é conhecida pela sua proximidade com humanos, com os quais mantêm uma relação afetuosa, representando, juntamente com os cachorros, as espécies mais prototípicas da classe de animais de estimação. A questão da higiene é central, pois é de conhecimento comum que gatos dificilmente apresentam a necessidade de tomar banho, por terem como característica a questão de limpeza. Ao estabelecermos a relação entre “gato autolimpante” e “fogão autolimpante”, percebemos que essa tirinha é marcada no tempo e no espaço, visto que a expressão “autolimpante”, associada ao eletrodoméstico fogão, surgiu na década de 80. Através da linguagem visual associada à verbal, percebemos que o animal da tirinha se lambe, realizando com isso sua limpeza pessoal.

Em relação às molduras comunicativas, estas permitem a organização de um determinado evento, visto que estabelecem diferentes enquadres. “São conhecimentos operativos configurados no evento. Incluem entidades, papéis sociais, agenda de encontro, alinhamento, permitindo a identificação do que está sendo posto em movimento na interação” (MIRANDA, 1999, p. 84). Na figura 13,

Figura 13. Prova Caxias – 8º ano, SME-DC, 2012

a moldura comunicativa presente na tira é a representação de um desabafo entre amigos, já que temos a presença de interlocutores que detêm os turnos conversacionais, porque propõem a agenda discursiva (o que diz, quando diz, para quem diz...), o papel do amigo com problemas, representado por Calvin; o amigo solidário na figura do personagem Haroldo e todo o desencadear da história, tendo os envolvidos assumindo papéis bem característicos deste tipo de moldura. Todos esses aspectos emolduram bem a cena na qual a interação acontece.

Um elemento importante na construção de significados é conhecido como a Teoria dos Espaços Mentais, desenvolvida por Gilles Fauconnier (1997). Essa abordagem salienta que a construção de significados é feita diretamente no contexto, visto que as sentenças não podem ser analisadas isoladamente. Segundo Fauconnier (1997), a construção do significado envolve a construção dos espaços mentais e a criação de projeções entre esses espaços. É um processo fundamentalmente conceitual, que leva em conta os processos cognitivos gerais (ativação de MCIs e espaços mentais, projeções metafóricas, mesclagem) e princípios que auxiliam essa construção como os mecanismos de projeção conceptual.

Os espaços mentais são domínios locais, disponíveis na memória de trabalho, em que são processadas as informações (FAUCONNIER, 1997). Possuem um caráter dinâmico e se modificam a cada produção de enunciados, são abertos em proporção ao discurso e são baseados no contexto e nas expressões linguísticas – recursos gramaticais – denominados Construtores de Espaços Mentais. Os MCIs, que são estruturas conceptuais armazenadas na memória de longo prazo,

estruturam os espaços mentais, fornecendo informações necessárias. Os Construtores de Espaços Mentais “em nível gramatical apresentam formas variadas: são sintagmas preposicionais, sintagmas adverbiais, conectivos, sentenças, marcas de tempo e modo verbal”, são pistas linguísticas que guiam o leitor no processo de construção de sentido. (MIRANDA, 1999, p. 86).

Na figura 14, na frase retirada do 2º quadrinho, “Eu não sei nadar!! Faça alguma coisa”, temos no verbo “Faça” um construtor de espaço mental de *modo verbal*, que representa um apelo, tão característico do modo imperativo. Essa “marca de modo verbal” é reforçada pela presença do elemento não verbal, a marca de expressão facial e os gestos praticados pelo personagem Cebolinha, que simula uma situação de perigo, solicitando a ajuda de Cascão.

Figura 14. Prova Caxias – 8º ano, SME-DC, 2012

De acordo com Chiavegatto (2009, p. 91) “é nos espaços de trabalho, transitórios e ajustáveis às situações que organizamos o pensamento em linguagem, processando gramática e semanticamente os enunciados”. Os esquemas imagéticos (Lakoff, 1990 e Johnson, 1987 apud Ramos, 2005, p. 162) “são estruturas mentais apriorísticas, arquitetadas a partir das nossas experiências corporais. [...] estão sempre sendo recodificados em nossas mentes, pois apresentam detalhes das nossas experiências diárias”, derivam da interação e da observação no mundo, da experiência corporificada e são inerentemente significativos. Os esquemas imagéticos são abstratos, emergentes da experiência corporificada, derivam de

experiências entre as diferentes modalidades (diferentes tipos de experiência sensorial), decorrem de uma vasta gama de experiências perceptuais.

De acordo com Lakoff (1987), os esquemas imagéticos são “blocos de construção” que estruturam os conceitos em nossa mente. Eles estruturam inclusive os MCIs para os espaços mentais e têm como base a experiência humana por meio da interação física e corporal com o mundo, com a nossa movimentação no espaço, nossa manipulação de objetos e interações perceptivas.

Os esquemas imagéticos podem se sobrepor de maneira sequencial, não são estáticos. Eles são responsáveis por estruturar toda a projeção entre os espaços mentais. Ramos (2005) cita em seu estudo vários exemplos de esquemas imagéticos, a partir de Lakoff (1987), tais como TRAJETÓRIA, VERTICALIDADE, HORIZONTALIDADE, CAUSA-EFEITO, CONTÊINER, PARTE X TODO, EQUILÍBRIO, SIMETRIA, ORDEM LINEAR etc. Na figura 15, identificamos a presença do esquema imagético PARTE X TODO.

Figura 15. Conseguir – Módulo I – 8º ano, SME-DC, 2010, p. 15

Ao estabelecermos uma relação entre a frase “Meu pai tem oitocentas cabeças de gado!”, do 1º quadrinho, com a frase de Chico Bento “O meu pai tem um só, mas ele tá inteirinho!”, percebemos claramente que o personagem Chico Bento não conseguiu perceber a relação de parte (cabeça) X todo (boi) presente na tira.

Para discorrermos acerca da Teoria da Integração Conceptual (TIC), precisamos das definições sobre a Teoria dos Espaços Mentais e a Teoria da Metáfora Conceptual, visto que a mesclagem deriva dessas duas tradições presentes da semântica cognitiva. Porém, é TIC é um desenvolvimento da Teoria dos Espaços Mentais, devido ao dinamismo de tal teoria na construção do significado e à sua dependência da abertura de espaços mentais em seu arquétipo.

A Teoria da Metáfora Conceptual baseia-se no mapeamento entre estruturas de conhecimentos pré-existentes para o surgimento de um novo significado. Porém, essa teoria não explica contradições no que está sendo mapeado. Isso chama atenção para a questão de que a linguagem e o pensamento não sem compõem aditivamente, ou seja, a construção do significado não pode depender exclusivamente de simples processo de projeções conceituais, realizadas na metáfora conceptual, como um conceito em termos de outro (EVANS e GREEN, 2006). A Teoria da Mesclagem Conceptual mostra que a construção do significado é mais do que a soma de suas partes componentes, é uma estrutura emergente, o espaço mescla, com características peculiares.

Fauconnier e Turner (2002) propõem uma *rede de integração* com entradas cujos elementos se inter-relacionam por mapeamentos. Com isso, a Teoria da Mesclagem Conceptual aproxima-se da Teoria dos Espaços Mentais. Assume que as unidades conceituais sejam espaços mentais e não domínios (como na Metáfora Conceptual), por que estes são estruturas de conhecimentos pré-existentes relativamente estáveis e os espaços mentais são temporários, criados durante o processo *on-line* de construção do significado, sendo efêmero.

Os elementos que compõem a mesclagem conceptual são, pelo menos, quatro: espaço genérico, dois *inputs* e o espaço da mescla. O espaço genérico consiste em estabelecer conexões entre as contrapartes dos espaços de *inputs*. Tais conexões são estabelecidas por correspondências, realizadas por projeções conceituais.

Os espaços de entrada dão origem à projeção seletiva na mescla, isto é, nem toda a estrutura presente nos *inputs* é projetada no espaço da mescla, mas apenas as informações necessárias à compreensão. Algumas informações são até incompatíveis com o significado da construção emergente. Com isso, a projeção seletiva é um dos motivos pelo quais diferentes usuários da mesma língua podem produzir diversas mesclas, oriundas dos mesmos *inputs*. É talvez nesse aspecto que o professor de língua materna deva reter uma atenção especial. Pode ser que a falta de compreensão emerja quando as informações projetadas na mescla, oriundas dos *inputs*, não correspondem à construção do significado que emerge do espaço mescla. De acordo com Miranda (1999 apud Chiavegatto, 2009, p. 91), “a mesclagem é o processo responsável pela dimensão criativa de todas as formas de pensamento. É pelas novas relações e pelas novas configurações que dão aos

sentidos que combinam que fazem surgir novas significações e conceptualizações". A mescla é o resultado de projeções que permitem compreender o espaço único da significação.

De acordo com Ramos (2005), as tirinhas são ricas em projeções metafóricas e mesclagem. Por possuírem um forte apelo humorístico, que muitas vezes aparece de maneira implícita e para que a leitura aconteça, é preciso ativar conhecimentos que existem fora do contexto de sala de aula e do texto. É neste momento que a presença do professor e o conhecimento de linguística cognitiva podem vir a fazer diferença. Vamos investigar a questão nesta dissertação.

4.2 **Análise das questões da Prova Caxias**

Após fundamentar teoricamente os conceitos da Linguística Cognitiva usados como unidades de análise, nesta seção analisamos as mesclas presentes nas tiras em quadrinhos das questões da Prova Caxias, objeto deste estudo. No capítulo 5, retomaremos esse mesmo *corpus* para, a partir dessas análises, focarmos especificamente as questões da Prova Caxias propriamente ditas. Somente as questões da Prova Caxias que possuem tirinhas como texto-base, em que foi aferida a habilidade dos alunos através do descritor *D5*[9], "interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)".

A figura 16 contém a questão 29 da Prova Caxias de 2011, aplicada nas turmas de 9º ano do ensino fundamental.

[9] Os descritores serão analisados no capítulo 5 desta dissertação.

Figura 16. Prova Caxias – 9º ano, SME-DC, 2011

Observando a tira em quadrinhos, percebemos que a moldura comunicativa que delimita a cena comunicativa é a de uma conversa. Integrando texto com imagem, na leitura, é possível perceber que enquanto uma fala a outra continua lavando a louça, sem demonstrar muita atenção. Por meio da pista linguística "celulite" associada à pista oferecida pela linguagem da expressão corporal, os MCI de conversa, bate-papo, violência, fome, problemas sociais, universo feminino etc. são ativados e estruturam os espaços mentais. O espaço genérico fornece informações sobre conversa, diálogo, futilidades, universo feminino, celulite, maquiagem, guerra, fome, doenças, homem-bomba, magro é bom, gordo é ruim, celulite é ruim etc. Quanto aos espaços mentais ativados, no *input* 1 temos os conceitos de conversa, problemas sociais, questionamentos, julgamento de valor, etc.; no *input* 2, temos universo feminino, celulite, maquiagem, padrões de beleza, etc. Um novo espaço de significação surge das projeções das contrapartes desses *inputs*, fazendo com a que a mescla "CELULITE É O QUE IMPORTA" emerja a partir da compressão de todas as pistas ativadas nos espaços mentais. O esquema

abaixo (figura 17) ilustra, na notação da Linguística Cognitiva, como esses fenômenos cognitivos são processados na mente:

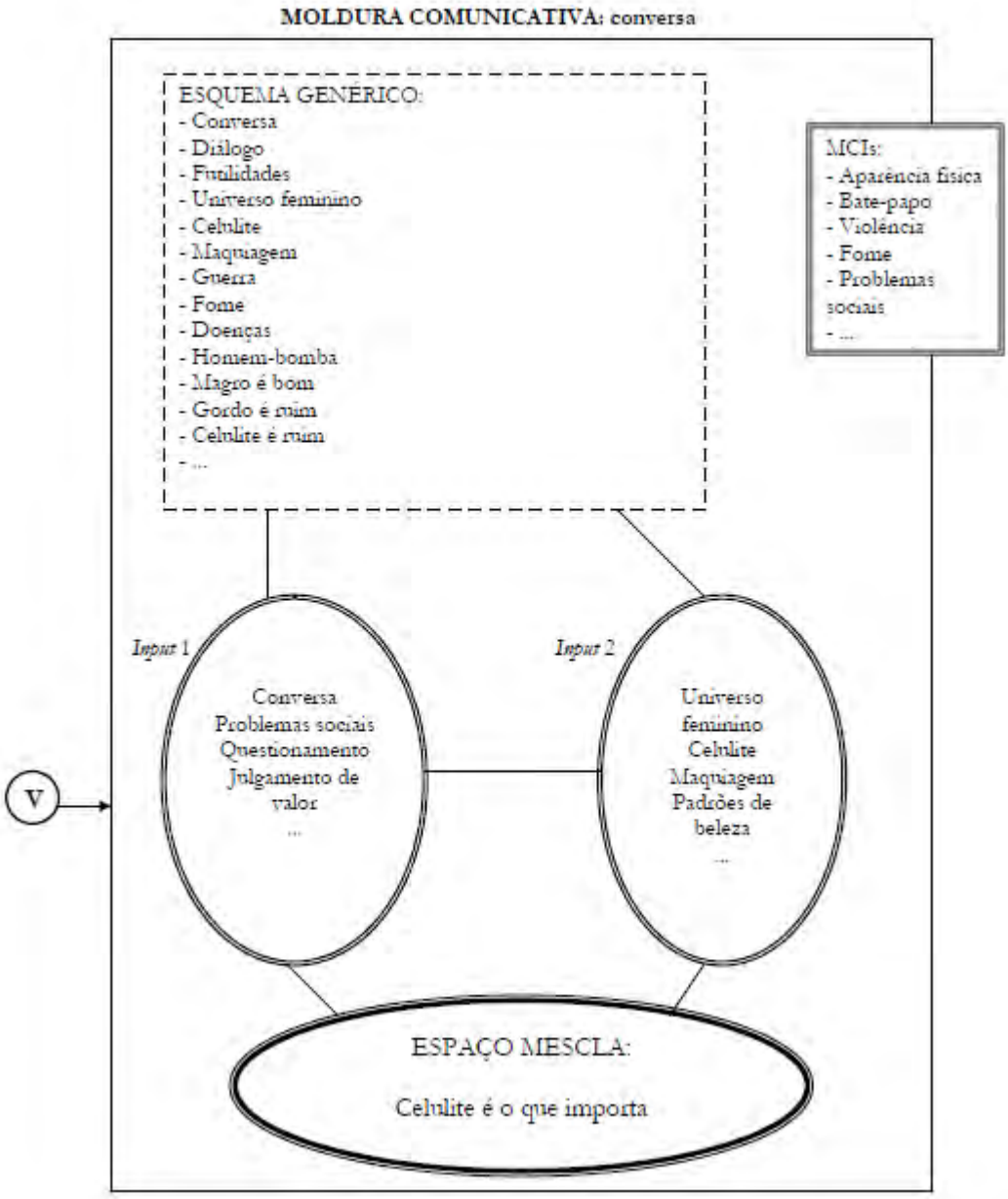


Figura 17. Esquema Processamentos Cognitivos. Questão 29, Prova Caxias – 9º ano, 2011

A figura 18 traz a tirinha utilizada na questão da Prova Caxias do 4º ano do ensino fundamental, aplicada no ano de 2012.

Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5445

Figura 18. Prova Caxias – 4º ano, 2012

Nela identificarmos várias pistas que precisam ser comprimidas para que a compreensão se instale: a personagem Mônica (sozinha de um lado), os personagens Cascão, Xaveco e Jeremias (do outro lado), o Cebolinha (pendurado prestes a cair em um desfiladeiro), a corda (objeto da brincadeira). Informações sobre o perfil físico e psicológico dos personagens envolvidos presentes no conhecimento de mundo dos leitores também precisam ser ativadas. Mônica é conhecida por sua enorme força e rivalidade com o Cebolinha. Na imagem, a personagem encontra-se sozinha de um lado da corda, tentando trazer seu grande rival Cebolinha para a segurança em terra. Do outro lado, temos os outros quatro personagens fazendo força ao contrário e tentando derrubar o Cebolinha no abismo. É necessário também acessar as informações referentes às regras da brincadeira de cabo de guerra, moldura comunicativa que contextualiza a ação. A informação dada pelas pistas precisa interagir com informações da moldura comunicativa e do contexto, incluindo aí conhecimento prévio sobre quem é a Mônica e os outros personagens.

Cognitivamente, a moldura comunicativa identificada é a representação de uma brincadeira. A brincadeira, conhecida como cabo de guerra, envolve força e consiste em puxar o grupo oponente, fazendo com que ele cruze o espaço delimitado. Os MCIs que estruturam a ação são diversão, crianças, cabo de guerra, oponentes, abismo já que a temática do discurso da HQ ativa esses conceitos. No espaço genérico há informações sobre brincadeira, crianças, corda, guerra, conflito, perigo, adversários, morte, perder, ganhar, metáforas orientacionais e primárias etc.

Os esquemas imagéticos CAUSA X EFEITO e VERTICALIDADE se sobrepõem na figura 18. Nela ocorre associação do esquema CAUSA X EFEITO ativadas pela imagem do personagem Cebolinha, segurando uma corda, com o esquema imagético de VERTICALIDADE, acionado pela imagem de um abismo: Cebolinha agarra-se à corda para não cair em um penhasco. Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 22), “compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal. Nossa corporeidade e nossa mente interagem para dar sentido ao mundo”. O esquema imagético VERTICALIDADE, as metáforas orientacionais, “bom é para cima”, “ruim é para baixo”, e a metáfora primária FORÇA É CAUSAÇÃO estruturam e motivam os espaços de input, assim como as projeções entre suas partes. Tanto o esquema imagético CAUSA X EFEITO quanto o de VERTICALIDADE estruturam a projeção entre os espaços mentais que dão origem aos sentidos em tela. Temos no *input* 1 os atributos de guerra, confronto, oponentes, força, armas, morte, perigo, etc.; no *input* 2, os atributos de brincadeira, cabo de guerra, crianças, diversão, estruturados pelos respectivos MCIs. As contrapartes dos *inputs* são projetadas em um espaço emergente, com características peculiares, fazendo surgir o espaço mescla onde se dá a construção do sentido: “NÃO QUERO MORRER, POR ISSO MONICA DEVERÁ SER VITORIOSA”.

A partir do conceito de perspectivação (LANGACKER, 1991), podemos entender melhor essa mescla, porque o ponto de vista dos personagens na cena em tela compromete e interfere no processo de construção de sentido. Segundo Sommer (2004, p. 20) a “perspectiva passa a ser vista como elemento estratégico no processo de co-construção do sentido, porque o sujeito produtor do discurso [...] age na cena comunicativa”. Em função da perspectiva em que se encontram, Cebolinha e seus amigos adotam posturas diferentes. A perspectivação adotada por Cebolinha é que não se trata mais de uma simples brincadeira, ele não torce pela Mônica, na verdade ele não quer morrer. Caso caia, ele morrerá. Os outros adotam uma perspectiva diferente e interpretam a atitude de Cebolinha como torcida. Cebolinha quer apenas se livrar de cair em um desfiladeiro. É no contraste dessas informações que surge o humor. Os sentidos comprimidos na mescla são “Não estou torcendo pela Mônica, simplesmente não quero morrer”. Se a Mônica não for forte o suficiente para vencer a brincadeira, Cebolinha morrerá. O humor advém exatamente desse contraste de pontos de vista.

O esquema abaixo (figura 19) ilustra, na notação da Linguística Cognitiva, como esses fenômenos cognitivos são processados na mente:

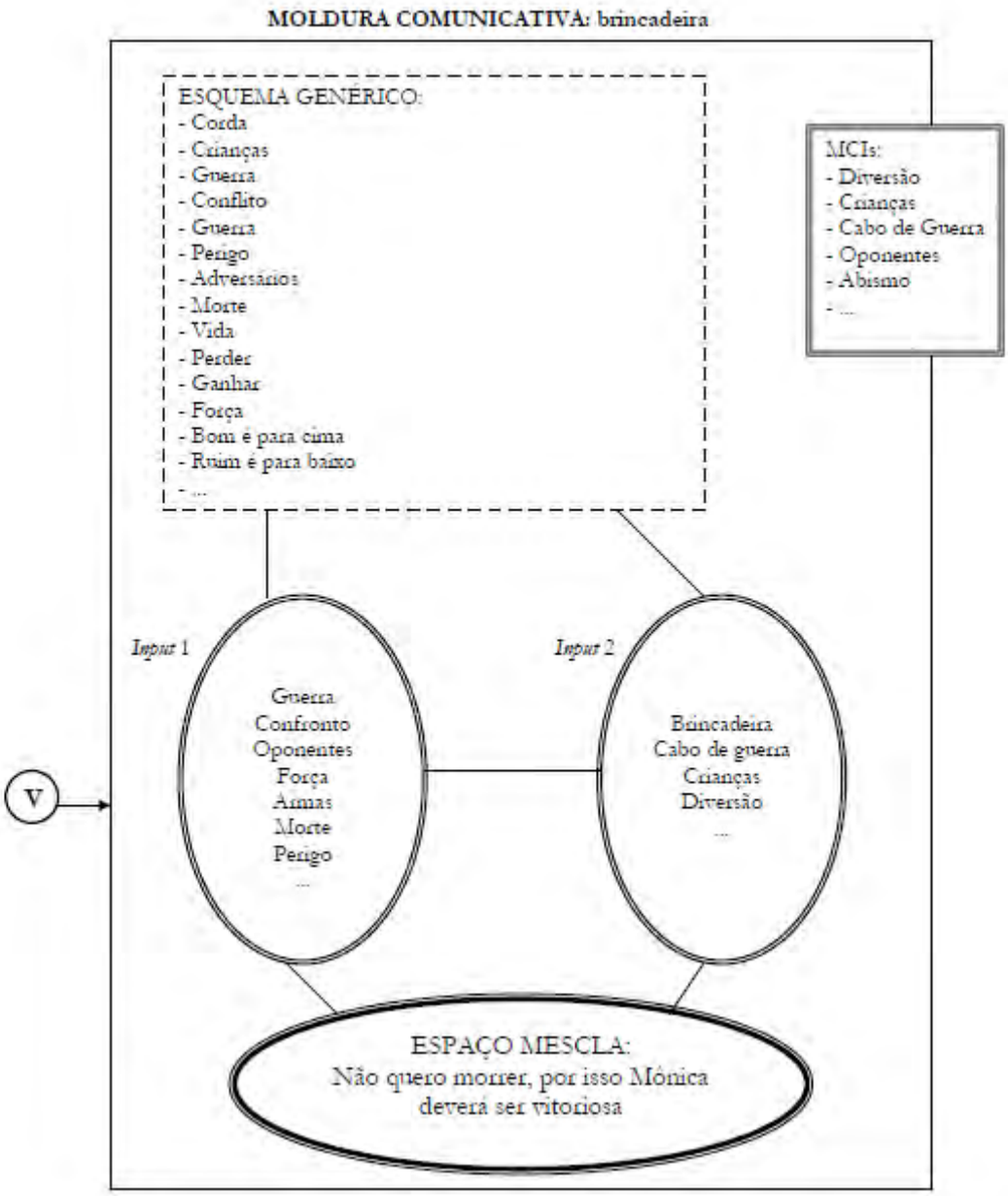


Figura 19. Esquema Processamentos Cognitivos. Questão 3, Prova Caxias – 4º ano, 2012

A figura 20 traz a tirinha que foi utilizada na elaboração da questão 6, da Prova Caxias, aplicada no 4º ano, em 2012.

Figura 20. Prova Caxias – 4º ano, 2012

É através da pista linguística “banho”, associada às pistas em imagem, que ativamos a cena comunicativa de banho. Nessa cena, gatos desempenham o papel de cantores. Os MCIs ativados por essas pistas são os de higiene, banho, música. Além disso, a imagem de um gato ativa os MCIs de animais de estimação e o conhecimento de como os gatos fazem sua higiene pessoal, lambendo-se. No espaço genérico estão disponíveis as informações a respeito de higiene, água, banho, artigos de higiene pessoal (toalha, sabonete, shampoo etc.), animais de estimação, gatos, cantar durante o banho, a música *Burguesinha*[10] etc. No *input* 1, temos os atributos de banho, água, higiene, toalha, sabonete, cantar etc. No *input* 2, temos as informações a respeito de animais de estimação, gato, lambidas. Na projeção seletiva entres os *inputs*, emerge a mescla BANHO DE GATO, que comprime três outras mesclas na realidade: TOMAR BANHO É CANTAR; GATOS TAMBÉM CANTAM NO BANHO, que dá ao gato a capacidade de cantar uma música que esteve nas paradas de sucesso como se ele fosse humano; e TOMAR BANHO É LAMBER-SE”, que contrasta com atributos presentes no MCI de banho e no espaço genérico (banho com água, sabão, bucha etc.). Trata-se de uma compressão complexa, portanto. A primeira mescla a ser comprimida é a TOMAR BANHO É CANTAR, porque ativa MCIs ligados ao cantar no banho e à música *Burguesinha*. A segunda mescla (GATOS TAMBÉM CANTAM NO BANHO) retrata a personificação dos gatos, já que felinos não cantam. O contraste entre os atributos dos MCIs que estruturam o espaço mental com o banho de gato por lambidas faz emergir a mescla TOMAR BANHO É LAMBER-SE, e de gatos estarem cantando,

[10] Composição de Seu Jorge, Gabriel Moura e Pretinho da Serrinha.

surgindo a construção do sentido da tira por meio da mescla BANHO DE GATO. A figura 21 é uma tentativa de representação dos processamentos cognitivos que ocorrem na mente do leitor:

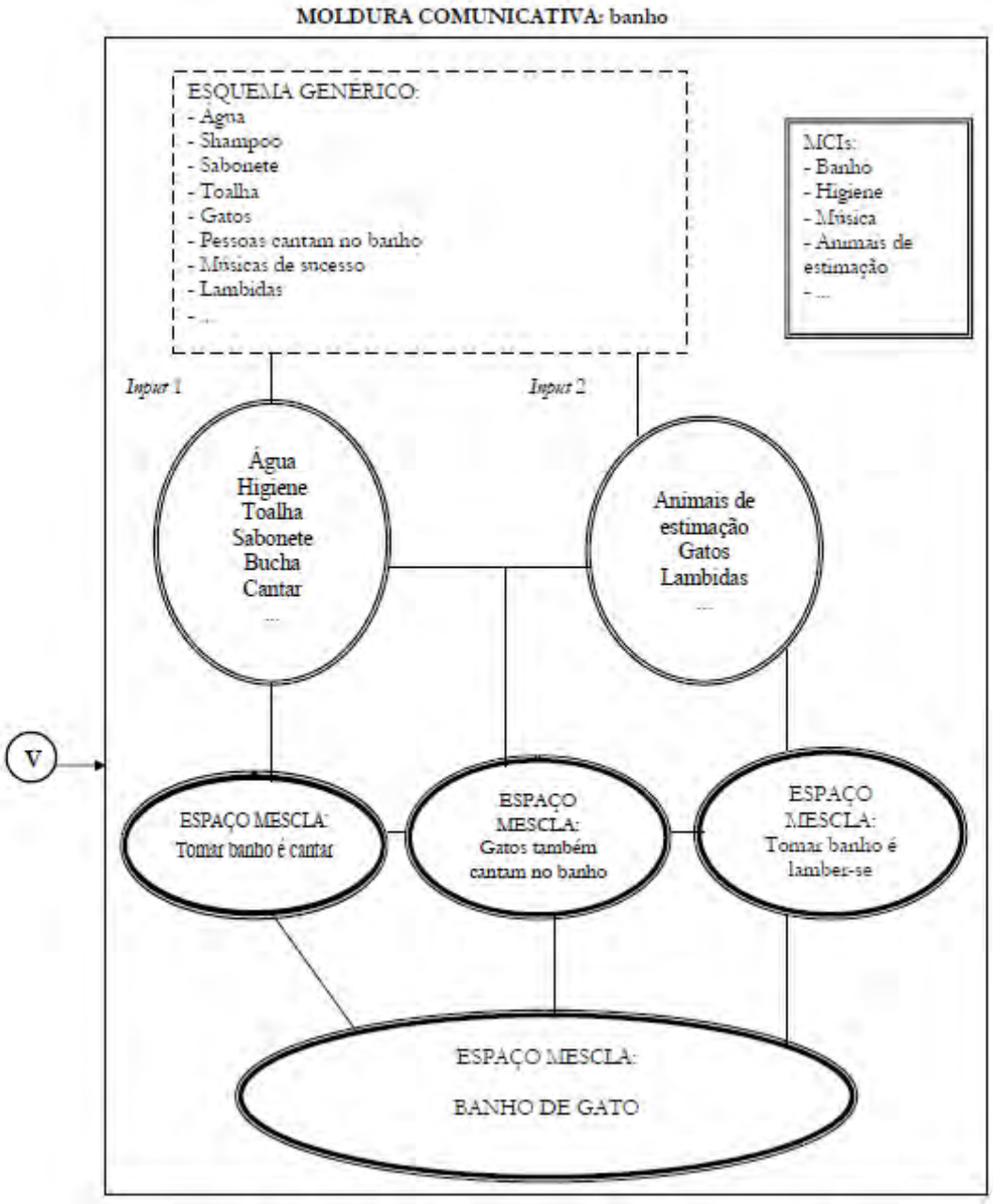


Figura 21. Esquema Processamentos Cognitivos. Questão 6, Prova Caxias – 4º ano, 2012

Na figura 22, temos a tira em quadrinhos da questão 05 da Prova Brasil, aplicada em 2012, para alunos do 8º ano do ensino fundamental.

A ação narrativa é construída por uma série de imagens idênticas, que se repetem. Na imagem, enquanto a personagem feminina encontra-se com uma

postura contraída e estressada, o personagem masculino mostra-se totalmente despojado, relaxado, quase deitado em um sofá.

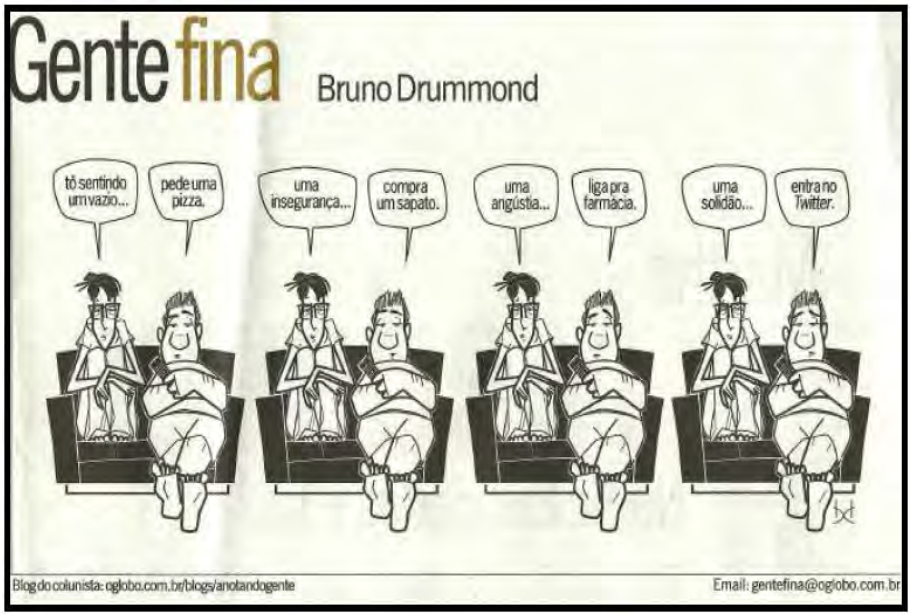


Figura 22. Prova Caxias – 8º ano, 2012

A moldura comunicativa é a de relacionamento afetivo. Os MCIs ativados são o de relação conjugal, depressão, consumismo, redes sociais, crise conjugal. No espaço genérico, encontram-se atributos de relações afetivas, depressão (isolamento, humor negativo, insegurança, perda de interesse pela vida), conversa, desabafo, bens de consumo, sentimentos, companheirismo, redes sociais, *Twitter* etc. No *input* 1, encontram-se atributos de discussão de relacionamento (interlocução em busca de ajuda, afeto e atenção do companheiro), de bens de consumo (roupas, carros, relógios, redes sociais como espaço que satisfaz necessidades dos seres humanos); já no *input* 2, atributos de desabafo, depressão, companheirismo, ajuda. A partir das projeções entre contrapartes desses *inputs*, surge a mescla “PROBLEMAS CONJUGAIS SÃO RESOLVIDOS POR BENS DE CONSUMO”. Ao invés de dialogar com a companheira, conforme sinalizado pela moldura comunicativa, o interlocutor sugere que ela busque razão de viver em bens de consumo, inclusive no *Twitter*, uma forma de bem de serviço no qual as pessoas utilizam-se das mídias eletrônicas para interagir muitas vezes com si próprios, fazendo do ato da escrita uma catarse (SHEPHERD e SALIÉS, 2013). O humor emerge do contraste entre o propósito comunicativo da moldura de relacionamento afetivo e o que o personagem relaxado de fato faz. Ele subverte o seu papel de

interlocutor que teria como função “discutir a relação”, “ajudar”, “interlocutar”. Em vez disso, dirige a companheira para os bens de consumo, fato bastante comum nos dias de hoje, principalmente no que diz respeito às redes sociais, onde há inclusive *tumblrs*[11] para pessoas com tendências suicidas. A figura 23 representa o esquema dos processamentos cognitivos envolvidos na compreensão dessa tirinha.

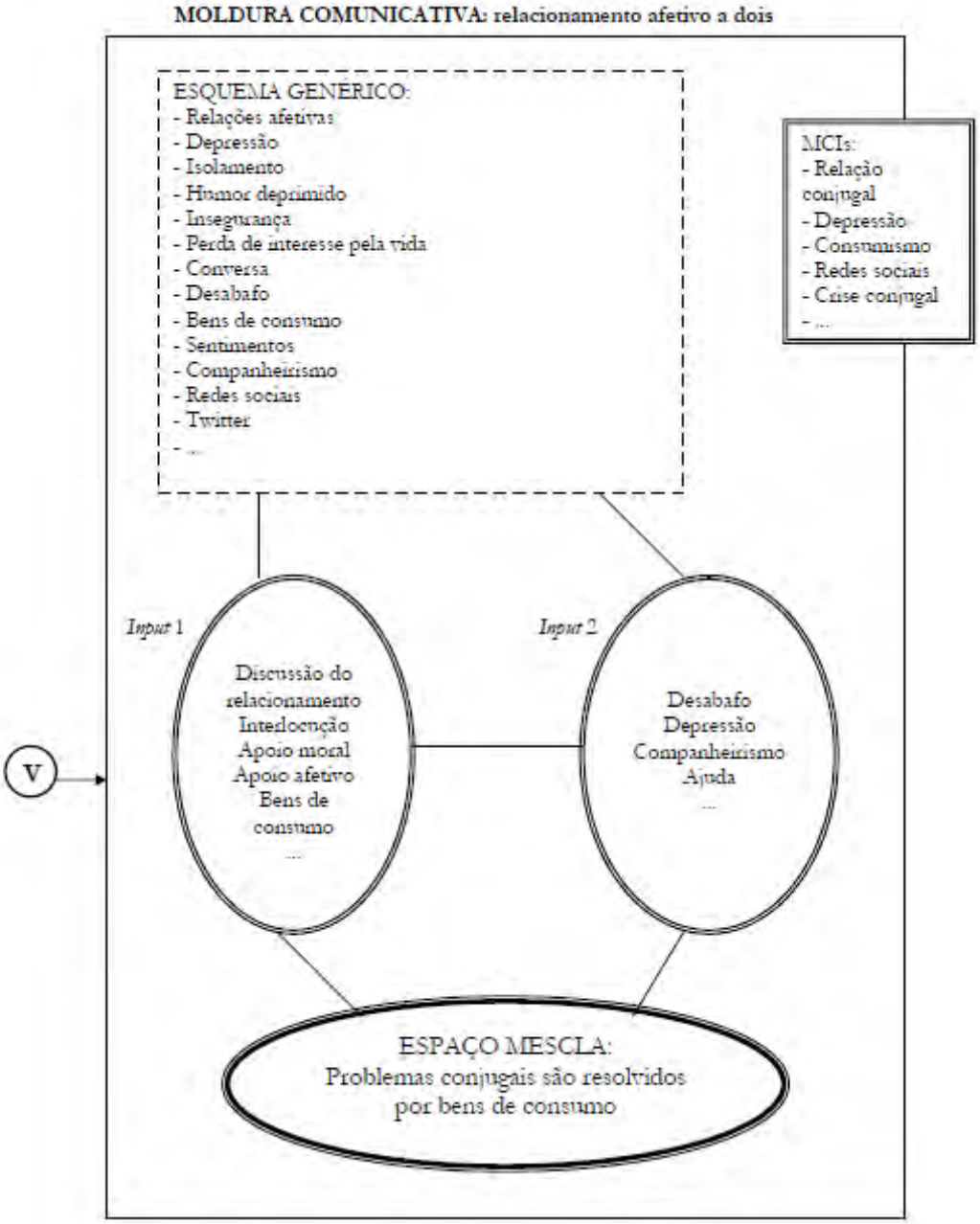


Figura 23. Esquema Processamentos Cognitivos. Questão 5, Prova Caxias – 8º ano, 2012

[11] Plataforma de *blogging* que permite aos usuários a publicação de textos, vídeos etc. (www.wikipedia.org)

A tirinha da questão 08 (figura 24) também faz parte da Prova Caxias administrada para o 8º ano, em 2012.

Figura 24. Prova Caxias – 8º ano, 2012

A expressão facial do personagem masculino dá as pistas necessárias para a construção de sentido nessa tirinha de um quadro só. O proferimento “só saio se for pra casar”, traz o vocábulo “se”, que sinaliza uma relação de condição reforçada pela fisionomia conturbada do homem e pelo gesto incisivo das mãos da mulher e abre um espaço mental de contrafactualidade. A moldura comunicativa é também a de um possível diálogo no qual acontece uma disjunção comunicativa (rosto conturbado do homem, dedos em riste da mulher). Talvez o casal esteja tendo um desentendimento. Os MCIs ativados são os de encontro amoroso, “ficar”, casamento, briga, separação. O MCI de relacionamento afetivo também é ativado, porque, nas relações da pós-modernidade, todos “ficam” e não pensam em casamento, compromisso. No espaço genérico, encontram-se atributos de amizade, convite para sair, “ficar”, flerte, namoro, encontro amoroso, imposição, casamento, sonhos, homem, mulher, fuga, etc. No *input* 1, estão atributos de mulher, sonho, casamento, briga, separação, imposição e encontro amoroso; no *input* 2, homem, “ficar”, fuga, amizade, prisão. As pistas da linguagem não verbal associada à projeção seletiva entre os dois *inputs* faz emergir a mescla “COMIGO A COISA É SÉRIA", já que a mulher ao proferir “Só saio se for pra casar”, logo de saída, posiciona o personagem masculino, como se dizendo “eu não sou dessas que

ficam". A figura 25 representa o esquema dos processamentos cognitivos ativados para a compreensão da tirinha.

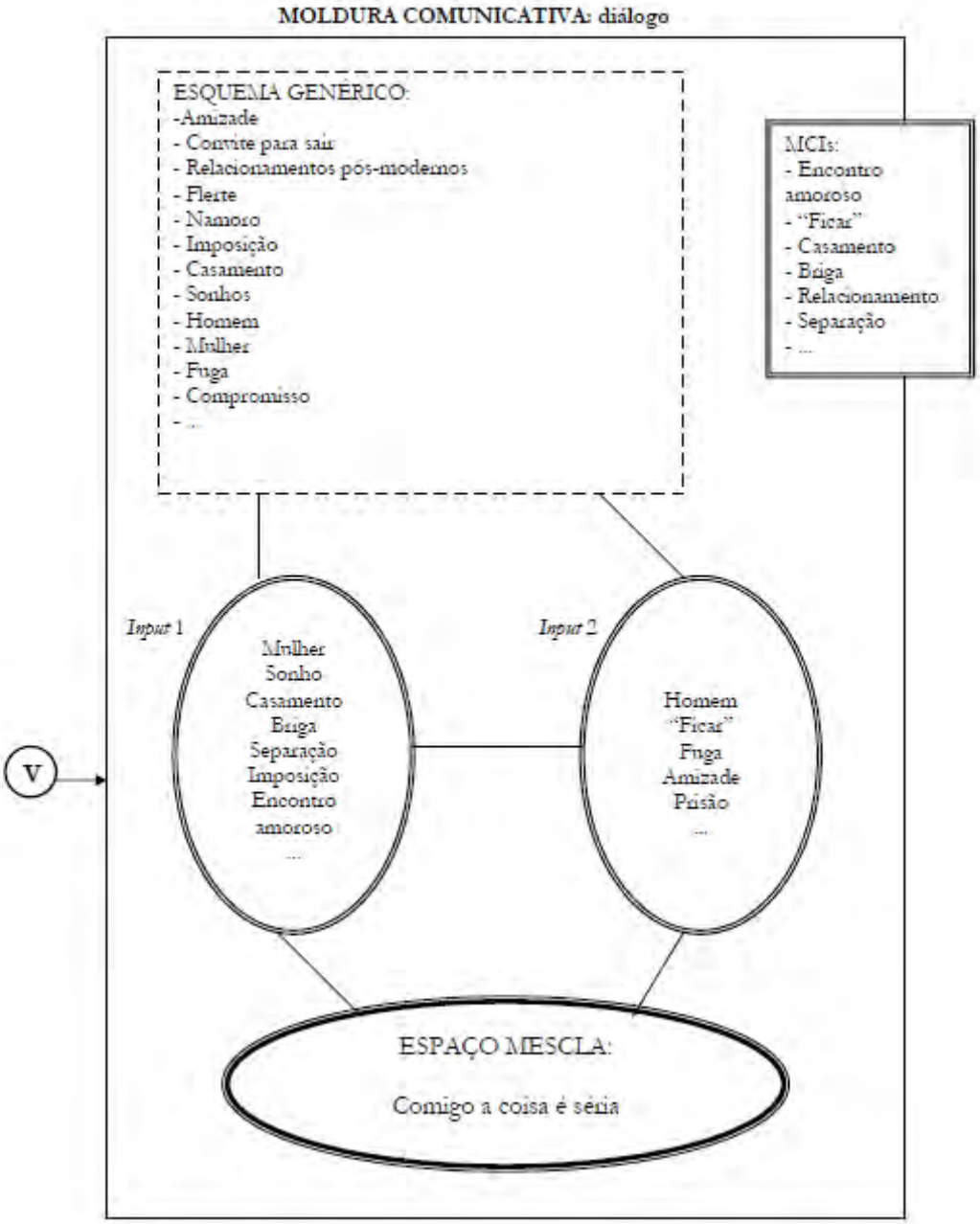


Figura 25. Esquema Processamentos Cognitivos. Questão 8, Prova Caxias – 8º ano, 2012

4.3 **Conclusão**

Este capítulo conjugou a análise dos processos sociocognitivos na construção de sentido em questões com tiras da Prova Caxias com uma revisão teórica dos

conceitos da Linguística Cognitiva que nos permitem entender o que está em jogo. A análise mostrou que há mesclas ou compressão de espaços mentais em todas as questões. Trata-se de um processo complexo. Cabe-nos perguntar até onde podemos intervir na prática pedagógica para auxiliar o aluno por estes caminhos.

5 USO DAS TIRINHAS EM PROVAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: O CASO DA PROVA CAXIAS

O uso de tiras em quadrinhos em provas de avaliação permite abordagens multifacetadas, que vão desde a análise do material linguístico até a do código não verbal, permitindo um trabalho que exige a leitura das características inerentes ao gênero, como o reconhecimento dos balões, dos gestos, do formato e cor das letras etc. Ao mesmo tempo, como mostramos no capítulo anterior, as tiras exigem a realização de inferências, leitura dos implícitos, entendimento de quebras de expectativa que se comprimem para que a leitura aconteça e o humor, tão peculiar a esse gênero, seja percebido.

Isso não foi diferente no caso da Prova Caxias. Nas duas edições dessa avaliação, objetos de análise desta dissertação, nos dois segmentos do ensino fundamental, constam, no total, onze questões com esse gênero.

A Prova Caxias foi elaborada de acordo com as Matrizes de Referência da Prova Brasil. A teoria adotada em ambas as avaliações é a de resposta ao item, avaliando apenas uma habilidade por questão. As questões avaliam as habilidades em Língua Portuguesa tendo como foco a compreensão leitora. Essas habilidades são mensuradas por meio de descritores[12], que são definidos como “uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que trazem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2011, p. 18). São os descritores que servem de base para a seleção de questões que farão parte de uma avaliação e também servem de indicadores para as habilidades que se esperam dos alunos. Neste capítulo, olho especificamente para o desempenho dos alunos do distrito escolar em tela nas questões com tirinhas na Prova Caxias.

5.1 O desempenho dos alunos nas questões com tirinhas na Prova Caxias

Como nosso foco de investigação é o processo de construção de sentido por meio de tiras em quadrinhos, optamos por não analisar a Prova Caxias totalmente. Para a seleção das questões, baseamo-nos em apenas um item: a presença de tirinhas.

[12] A tabela com todos os descritores encontra-se no Anexo C desta pesquisa.

Apresentaremos a seguir a análise das questões selecionadas, de acordo com descritor abordado, conjuntamente com os resultados alcançados pelos alunos na Prova Caxias.

5.1.1 Prova Caxias – 2011

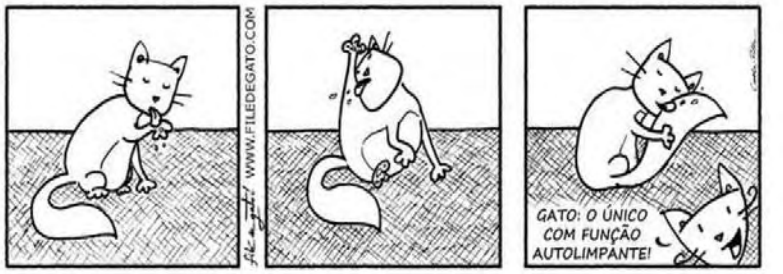
Em sua primeira edição, no ano de 2011, a Prova Caxias foi aplicada em turmas das etapas finais do ensino fundamental, ou seja, em turmas de 5º ano do primeiro segmento e 9º ano do segundo segmento.

5.1.1.1 Prova Caxias – 5º ano

A Prova Caxias, elaborada para as turmas de 5º ano de escolaridade, em 2011, contém um caderno com vinte questões de múltipla escolha, divididas entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Cada questão possui quatro alternativas de resposta, sendo apenas uma a opção correta. As respostas devem ser assinaladas em um cartão-resposta que contém, além das opções de resposta, informações a serem preenchidas pelos alunos sobre sua identificação, nome da escola e número da turma.

A primeira questão selecionada para análise é a de número 13 (figura 26). Nessa questão foi trabalhado o descritor *D3*, responsável pela inferência do sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto.

QUESTÃO 13



http://www.filedegato.com.br/

No 3º quadradinho, a palavra autolimpante indica que

(A) o gato não se limpa.
(B) o gato se limpa sozinho.
(C) alguém limpa o gato.
(D) às vezes o gato se limpa.

Figura 26. Prova Caxias, 5º ano, SME-DC, 2011

Observando a figura 26, percebemos que o aluno precisa escolher, entre as opções, aquela que melhor representa o sentido com que a palavra foi utilizada no texto. As palavras possuem diferentes significados dependendo do contexto em que foram usadas. Espera-se que, nessa questão, o aluno perceba o sentido que a palavra adquire de acordo com o contexto de uso. Identificar o sentido que essa palavra assumiu, contribui para que a construção de sentido seja realizada. Afinal, a compreensão da tira advém da conjugação do significado que essa palavra assumiu com a leitura do código não verbal, todas pistas para a leitura global da tirinha. É na mescla que comprime as pistas presentes, que o sentido emerge. Essa questão exige do aluno capacidade de comprimir informações ativas no contexto (que contém informações verbais e não verbais). Só assim ele poderá dar sentido à expressão “autolimpante” e de fato compreender a tirinha.

A figura 27 traz a questão 20, também retirada da Prova Caxias, de 2011. Nessa questão, foi mensurada a habilidade do aluno em identificar as nuances de significação que o uso dos sinais de pontuação pode admitir, levando-se em consideração os variados contextos.

QUESTÃO 20

Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6716

Fonte: http://www.monica.com.br/comics/tirinhas

A pontuação usada no segundo quadrinho “Sua golducha, baliguda...” sugere que o Cebolinha

(A) continuará xingando.
(B) está irritado.
(C) parou de xingar.
(D) está assustado.

Figura 27. Prova Caxias, 5º ano, SME-DC, 2011

O descritor *D14* prevê que o aluno seja capaz de identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações, como o efeito produzido pelo tamanho de letra, negrito, caixa alta etc. Observando a tira, percebemos que a

pontuação utilizada (reticências) contribui para o efeito de sentido do texto, colaborando com o efeito de ruptura da expectativa, fazendo com que o sinal de pontuação não fique restrito apenas ao aspecto gramatical, mas como pista linguística para a percepção do humor, tão peculiar a esse gênero. Se associarmos a pontuação à expressão facial do Cebolinha, irritado, com a expressão facial da Monica, demonstrando surpresa, a mescla CONTINUAREI A XINGAR é ativada. Para que a construção de sentido da tira ocorra, o aluno precisa entender que esse sinal de pontuação serve como pista linguística, abrindo caminho para a recuperação de conhecimento armazenado a respeito das personagens da história. Se for capaz de comprimir essas informações, o aluno perceberá que, dentre as alternativas de resposta, a que justifica o uso desse sinal de pontuação é a alternativa (A), “continuará xingando”. Essa alternativa corrobora com a principal característica do gênero, a quebra de expectativa, responsável pelo humor nas tiras em quadrinhos. Ela constitui uma mescla ou compressão de partes de vários espaços mentais. Porém, as opções de resposta podem levar o aluno ao erro, porque a expressão facial de Cebolinha revela irritabilidade (opção B). Não tivemos acesso a dados que revelam o percentual de marcação de cada opção. Os dados revelam que o aluno, em sua maioria, não comprime linguagem verbal com linguagem não verbal, inclusive todas as outras pistas linguísticas como as pragmáticas.

Quanto ao percentual de acertos em cada questão, gráficos 1 e 2, percebemos que, em ambas as questões, alunos do 5º ano de escolaridade conseguiram ultrapassar a média de 50% de acertos. Ao total, na rede municipal de educação de Duque de Caxias, 345 turmas de 5º ano foram avaliadas. Na primeira coluna do gráfico, estão as médias das turmas localizadas nas escolas do 1º distrito (n=113); na segunda, a média das turmas das escolas do 2º distrito (n=120); na terceira, a média das turmas das escolas do 3º distrito (n=79) e na quarta coluna, a média das turmas das escolas do 4º distrito (n=33).

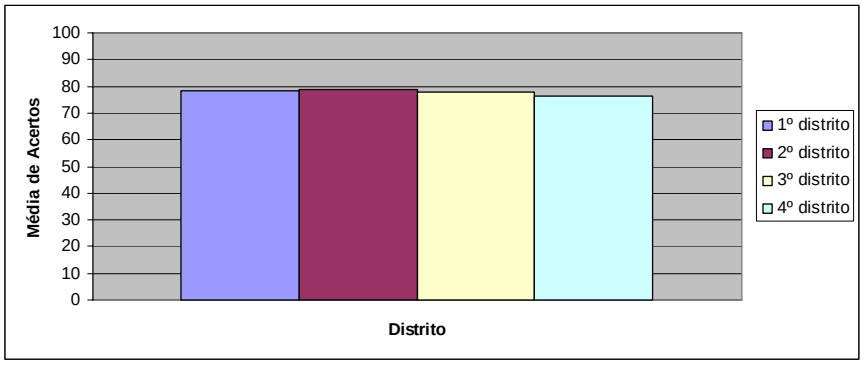


Gráfico 1. Média Percentual de Acertos, 5º ano, Questão 13, SME-DC, 2011

No gráfico 1, percebemos que o percentual de acertos nos distritos superou os 70%. Podemos observar que a maioria dos alunos parece ter conseguido inferir o significado da palavra “autolimpante” ou processar a mescla. Porém, por se tratar de uma prova com questões de múltipla escolha, não temos como afirmar que os alunos realmente inferiram o significado da palavra, pois eles podem ter lido as opções de respostas, “chutado” por exclusão e acertado a questão sem de fato terem processado a informação. A prova Caxias é composta apenas de questões objetivas e, em questões dessa natureza, fica mais difícil ter acesso aos processamentos cognitivos efetivados pelo aluno na construção de sentido.

No gráfico 2, os alunos superaram a marca dos 50% de acertos. Porém 40% dos alunos não acertaram a questão. Parece-me que a prática pedagógica tem espaço para agir e intervir nesse quadro. É importante que o aluno perceba que os sinais de pontuação podem ser muito significativos para o sentido do texto. No caso da questão analisada, esse sinal é um operador de espaço mental que contribui para a compreensão da tirinha como um todo.

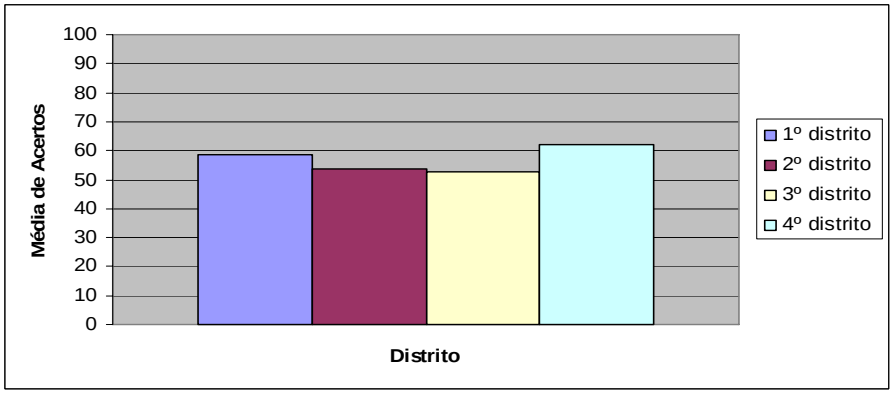


Gráfico 2. Média Percentual de Acertos, 5º ano, Questão 20, SME-DC, 2011

5.1.1.2 Prova Caxias – 9º ano

O bloco de questões das turmas de 9º ano do ensino fundamental contém 30 questões de múltipla escolha, divididas entre Língua Portuguesa e Matemática. Cada questão apresenta quatro alternativas como resposta, sendo apenas uma a correta. As respostas corretas são marcadas em um cartão-resposta, que contém também lacunas a serem preenchidas pelos alunos a respeito da sua identificação.

Na avaliação realizada em 2011, apenas uma questão continha tira em quadrinhos, a questão 29 (figura 28). Essa questão foi elaborada tendo como base o descritor *D5*, que trata especificamente da leitura de material gráfico usada como auxílio na interpretação do texto. Com esse descritor avalia-se a capacidade do aluno em conjugar a leitura do código não verbal com elementos verbais, comprimindo espaços *input* e genérico em função de um sentido global do texto. O aluno precisa integrar as partes projetadas para a construção de sentido no espaço mescla.

A figura 28 encaixa-se perfeitamente em nosso objeto de estudo por tratar especificamente do gênero quadrinhos.

QUESTÃO 29

http://bloglog.globo.com/miguelpaiva/

As perguntas feitas pela personagem denotam que

(A) ela está interessada nos problemas relatados pela amiga.
(B) ela também critica quem pensa em problemas menores.
(C) ela é alienada em relação aos graves problemas que existem o mundo.
(D) sua única preocupação é lavar a louça.

Figura 28. Prova Caxias, 9º ano, SME-DC, 2011

Para responder à questão, é necessário que o aluno tenha familiaridade com o gênero e ative os vários espaços de *input* na medida em que a sequência de falas e imagens se dá. Ao comprimir as informações presentes no *input* 1 (conversa, julgamento de valor, questionamentos etc) com as do *input* 2 (universo feminino, celulite, maquiagem, padrão de beleza etc), o espaço mescla de significação emerge. Caso contrário, a compreensão não acontece. Observando a personagem que lava a louça, percebemos que sua expressão, enquanto a outra fala dos problemas do mundo, mantém-se inalterada, relaxada. A partir do momento que a palavra “celulite” é proferida, a personagem modifica sua expressão facial e demonstra espanto, sinalizando a sua preocupação com as celulites (*input* 2), reforçada pela expressão “aonde”. A palavra “aonde” funciona como construtor de espaço mental de *sintagma adverbial*, representando uma localização espacial, que

é reforçada pela expressão facial e gestos (voltar-se para trás à procura de celulites em seu corpo) demonstrados pela personagem. É na quebra de expectativa, ao comprimir partes em contrapartes nos espaços de *input*, que surge a mescla “CELULITE É O QUE IMPORTA”, ocorrendo, assim, a percepção do humor.

De acordo com os dados obtidos junto à SME-DC, a grande maioria dos alunos de 9º ano não possui a habilidade de integrar texto e imagem ou de comprimir partes e contrapartes em um espaço mescla e processar a informação como esperado. Conforme o gráfico 3, a média das turmas ficou muito abaixo do esperado.

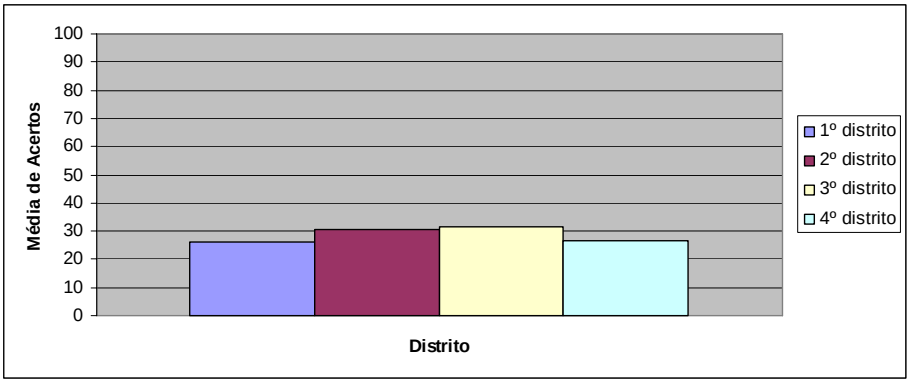


Gráfico 3. Média Percentual de Acertos, 9º ano, Questão 29, SME-DC, 2011

Em sua primeira edição, em 2011, a Prova Caxias foi aplicada em 89 turmas de 9º ano. Analisando o gráfico 3, na primeira coluna, encontra-se a média das turmas das escolas do 1º distrito (n=33); na segunda, a média das turmas das escolas do 2º distrito (n=28); na terceira, a média das turmas das escolas do 3º distrito (n=22) e na quarta coluna, a média das turmas das escolas do 4º distrito (n=6). Percebemos, pelas médias de acertos da questão, que os alunos, em geral, não conseguiram chegar à resposta correta, não compreenderam a tira. Para que a construção de sentido ocorra, faz-se necessário ler as falas das personagens, valendo-se da leitura das imagens, associando-as, para compreender a tirinha.

O resultado exposto (gráfico 3) é preocupante, porque se refere a turmas de 9º ano, isto é, alunos que estão finalizando o ensino fundamental. Os dados revelaram que esses alunos apresentam sérias dificuldades em integrar as pistas ativadas pelos códigos visual e verbal, mesmo após vários anos de escolaridade.

5.1.2 Prova Caxias – 2012

No ano de 2012, a Prova Caxias foi aplicada em turmas do 4º e 8º anos do ensino fundamental, já que essas serão as turmas que farão a Prova Brasil, em 2013.

5.1.2.1 Prova Caxias – 4º ano

A segunda edição da Prova Caxias, voltada para as turmas de 4º ano do ensino fundamental, segue o mesmo padrão da versão anterior, ou seja, um caderno de vinte questões, todas de múltipla escolha, divididas entre Língua Portuguesa e Matemática, e um cartão-resposta.

Nessa versão, foram selecionadas quatro questões com tiras em quadrinhos. São as questões de número 03, 06, 07 e 10. Essa avaliação foi aplicada em 343 turmas do município de Duque de Caxias, divididas entre o 1º distrito (n=131), 2º distrito (n=114), 3º distrito (n=70) e 4º distrito (n=28).

Na questão de número 03 (figura 29), o descritor que serviu de referência para a elaboração da questão foi o *D5* que, conforme já citamos, é responsável por medir a capacidade de os alunos realizarem a leitura a partir de pistas do código não verbal. A questão remete-nos à análise da figura 18, tratada no capítulo 4, página 62.

QUESTÃO 3

http://www.monica.com.br/tirinhas

De acordo com a tirinha, Cebolinha está torcendo pela Mônica

(A) porque é amigo dela.
(B) porque não gosta do Cascão.
(C) para não cair no abismo.
(D) porque ela é mais forte.

Figura 29. Prova Caxias, 4º ano, SME-DC, 2012

Como vimos ao analisar a tira, trata-se de processamento complexo, que envolve a compressão de partes, com os atributos de guerra, oponentes, força, confronto, perigo etc. (*input* 1), com os atributos de brincadeira, cabo de guerra, diversão (*input* 2), estruturados pelos MCIs de diversão, abismo, crianças, oponentes, perigo. As contrapartes dos *inputs* são projetadas, fazendo surgir a mescla “NÃO QUERO MORRER, POR ISSO MONICA DEVERÁ SER VITORIOSA”. As HQs da Turma da Mônica são bastante lidas e seus personagens são bem conhecidos. A Mônica é temida por todos devido a sua força. Na tirinha, Cebolinha torce para que ela vença justamente para evitar que ele caia no abismo e morra, já que a imagem mostra o personagem pendurado, preso à corda, em um desfiladeiro. A expressão “torcer” deixa bem claro que o Cebolinha prefere que a Mônica ganhe, mesmo ela sendo sua oponente na brincadeira, porque só assim ele ficaria livre de perigo. Ele não quer morrer, na realidade. A moldura de “brincadeira” permite-nos entender essa falsa torcida.

No gráfico 4, temos a média de acertos das turmas de 4º ano atendidas pela prefeitura em relação aos distritos. Fazendo a leitura do gráfico, é possível observar que a maior parte dos alunos parece ter conseguido compreender a tirinha. Porém, cerca de 40% dos alunos não conseguiu. Esse percentual, a nosso ver, é preocupante, visto que, se o aluno observasse apenas a imagem do Cebolinha pendurado e as alternativas de resposta, optaria pela alternativa que corresponde ao sentido da tirinha em questão. O resultado mostra-nos que esses alunos não perceberam as pistas que emanam código não verbal. Aqui também a prática pedagógica tem espaço para intervir e possivelmente transformar.

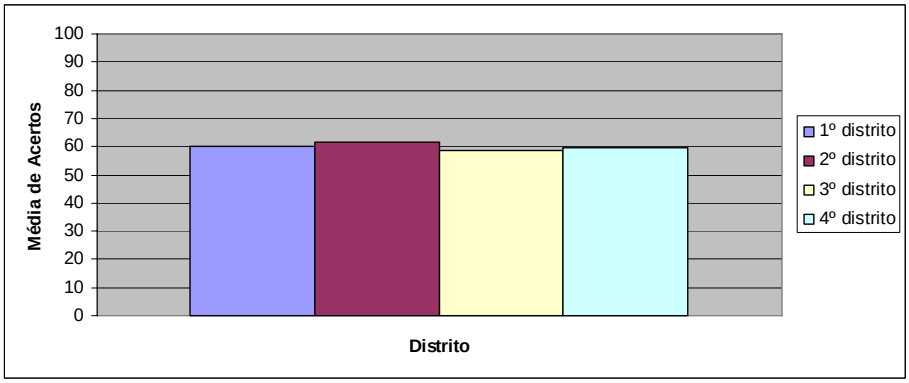


Gráfico 4. Média Percentual de Acertos, 4º ano, Questão 03, SME-DC, 2012

A figura 30 (analisada no capítulo 4, página 65) exige a compreensão de múltiplas partes e mesclas como visto anteriormente. Ela precisa das projeções seletivas entre os inputs para surgir a mescla BANHO DE GATO, que, na verdade, surge da compressão de outras três mesclas: TOMAR BANHO É CANTAR, emergente das projeções entre os *inputs* estruturados pelos MCIs de cantar no banho e a música *Burguesinha*; GATOS TAMBÉM CANTAM NO BANHO, através da personificação dos gatos, oriunda das projeções seletivas entre os inputs estruturados pelos MCIs de banho, canto, gatos etc.; e TOMAR BANHO É LAMBER-SE, que contrasta os atributos dos MCIs de banho com os de gatos. Trata-se de um processo complexo. Também utiliza o descritor *D5*.

É necessário que o aluno ative seu conhecimento acerca dos gatos, já que esses animais possuem a mania de ficar se lambendo. Além disso, as outras opções de resposta não estão associadas à ideia de higiene, acionada pela palavra “banho”.

QUESTÃO 6

http://www.filedegato.com

Na tirinha, o que indica que a gatinha está “tomando banho” é ela

(A) estar se lambendo.
(B) estar cantando.
(C) estar dormindo.
(D) ser vaidosa.

Figura 30. Prova Caxias, 4º ano, SME-DC, 2012

Observando o gráfico 5, percebemos que a média de acertos dessa questão ficou abaixo de 50%. Esse resultado aponta para a não ativação, por parte dos alunos, da informação relativa à mania dos gatos de ficar se lambendo. Isso demonstra que os alunos ainda possuem dificuldade em comprimir pistas verbais e não verbais. Parecem não conseguir ler imagens. A compreensão reside na associação da pista linguística oferecida por “banho”, que automaticamente remete à ideia de higiene, de limpeza, com o conhecimento de mundo a respeito dos hábitos

dos felinos e dos humanos. É comum, mesmo não sendo de acordo com os padrões de etiqueta, o ato de alimentar-se utilizando as mãos. Isso gera atitudes bem próximas às da gatinha, como exemplo o ato de lamber os dedos para limpá-los. Na ausência de guardanapos, muitas vezes, adotamos esse tipo de comportamento. Parece que os alunos participantes não conseguiram estabelecer uma relação entre o ato de tomar banho com as lambidas realizadas pela gatinha. Com isso, a leitura da tira não se realiza.

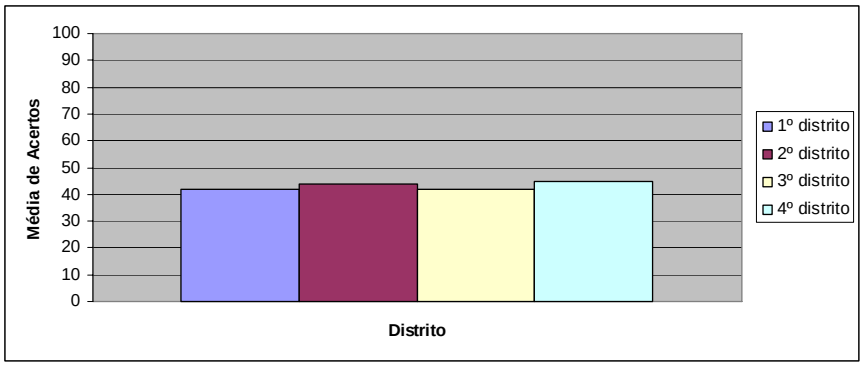


Gráfico 5. Média Percentual de Acertos, 4º ano, Questão 06, SME-DC, 2012

Na questão 07 (figura 31), temos o descritor *D13*, responsável pela identificação de efeitos de humor ou ironia no discurso. Essa questão exige que o aluno perceba o humor que perpassa pela tirinha. O diálogo, estabelecido entre os personagens Cebolinha e Cascão, é iniciado com um pedido de socorro no qual Cebolinha afirma não saber nadar. Ao ler o último quadrinho, o humor é concretizado no momento em que a solução achada pelo Cascão é rezar. Comprimindo partes ativadas pela linguagem verbal e não verbal, pode-se perceber a partir da fala de Cebolinha e da sua expressão facial, que a intenção dele era fazer com que o Cascão entrasse em contato com a água. Ele não corria perigo, visto que o nível da água está na altura da cintura de Cebolinha. Assim, para compreender o discurso, era necessário ativar o conhecimento de mundo a respeito das características de cada personagem. Uma das informações a serem ativadas é que o Cascão não gosta de água. Essa informação emerge da mescla.

QUESTÃO 7

http://www.monica.com.br/tirinhas

Nessa tirinha, é engraçado

(A) o Cebolinha falar errado.
(B) o Cebolinha não saber nadar.
(C) o Cascão estar assustado.
(D) o Cascão rezar para não se molhar.

Figura 31. Prova Caxias, 4º ano, SME-DC, 2012

Quanto ao percentual de acertos (gráfico 6), menos da metade dos alunos, cerca de 45%, conseguiram compreender a tirinha. A maioria apresentou dificuldade. Aparentemente não foram capazes de comprimir as pistas verbais e imagéticas que dão origem à mescla CASCÃO REZA PARA NÃO SE MOLHAR.

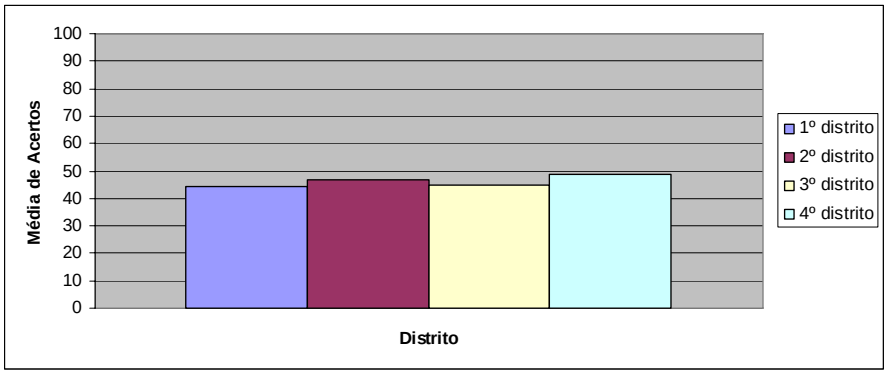


Gráfico 6. Média Percentual de Acertos, 4º ano, Questão 07, SME-DC, 2012

Mesmo não tendo conhecimento enciclopédico a respeito do perfil psicológico dos personagens, a tira poderia ser compreendida. O humor reside na quebra da expectativa, comum em tiras de quadrinhos. A expectativa criada durante a leitura

dos primeiros quadrinhos faz com que esperemos qualquer outra postura de Cascão, menos rezar. Mas ao iniciar a oração, ajoelhado, de olhos fechados, Cascão quebra toda a expectativa do leitor, gerando o efeito de humor. Mais uma vez, os resultados apontam para uma dificuldade de leitura que emerge da capacidade de comprimir partes em contrapartes sinalizadas por pistas multimodais.

O descritor explorado na questão 10 (figura 32) foi o *D15*, que espera que o aluno seja capaz de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratem do mesmo tema.

QUESTÃO 10

Para responder a esta questão, leia atentamente os textos I e II, que seguem.

TEXTO I

http://www.filedegato.com

TEXTO II

AS BORBOLETAS

Brancas
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

http://www.casadobruxo.com.br/poesia

Os dois textos falam sobre

(A) as borboletas.
(B) as cores das borboletas.
(C) os jardins.
(D) os jardins e as borboletas.

Figura 32. Prova Caxias, 4º ano, SME-DC, 2012

A questão exige que o aluno leia os dois textos e reconheça as semelhanças entre eles em função dos propósitos comunicativos. Por essência, é uma questão

que exige capacidade comparativa ou de estabelecer relações entre partes e contrapartes.

Além disso, a questão 10 apresenta uma tirinha, no texto I, e um poema, no texto II. Porém, a tirinha contém um poema de Mário Quintana – *As borboletas* – e isso é explicitado logo no 1º quadrinho. É necessário que o aluno leia os dois textos e identifique em cada um o conteúdo global para, em seguida, estabelecer uma comparação, entre os atributos dos espaços ativados. Depois disso, é necessário que o aluno identifique semelhanças e diferenças entre eles.

O texto I tem como tópico as borboletas e o cuidado que devemos ter com o jardim para que elas possam retornar. O texto II também tem as borboletas como foco, só que aborda especificamente as suas cores. Analisando as opções de resposta, a alternativa (B) traz como tópico as cores das borboletas, parte do segundo texto apenas; a alternativa (C) fala de jardins e a (D) fala sobre jardins e borboletas. Apenas o texto I aborda o subtópico jardim. Portanto, a alternativa (A) contém a resposta ou parte comum a ambos os textos, as borboletas.

Observando os resultados (gráfico 7), é possível perceber que a média de acertos nessa questão não ultrapassou os 50%, ou seja, menos da metade dos alunos conseguiu identificar a comunalidade entre os dois textos selecionados.

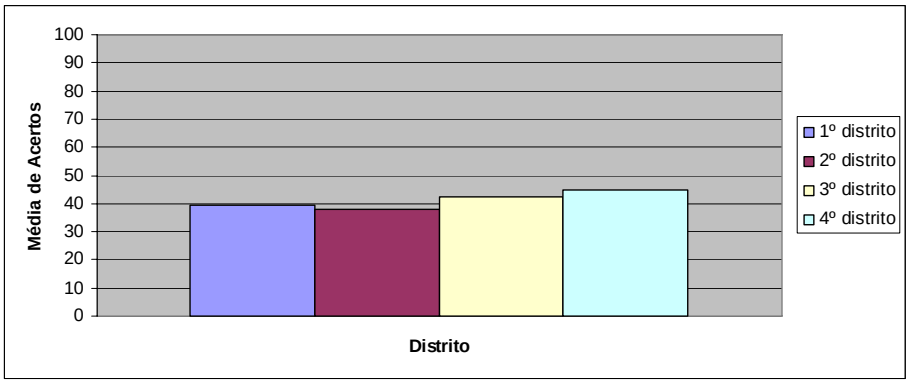


Gráfico 7. Média Percentual de Acertos, 4º ano, Questão 10, SME-DC, 2012

A comparação, enquanto processo cognitivo superior, é uma atividade que propicia oportunidades para o desenvolvimento do raciocínio crítico. Na questão em tela, permite que o aluno perceba como o mesmo tema pode ser tratado de forma semelhante e ao mesmo tempo diferente, assim como suas condições de produção e recepção em diferentes contextos de uso. Aqui também a prática pedagógica tem espaço para intervir e contribuir com propiciamentos.

5.1.2.2 Prova Caxias – 8º ano

A prova aplicada nas turmas de 8º ano do ensino fundamental, segue o mesmo modelo da versão anterior, com trinta questões de múltipla escolha, divididas entre Língua Portuguesa e Matemática. São quatro opções de resposta, sendo apenas uma a correta e esta deverá ser assinalada no cartão-resposta.

Desta edição foram selecionadas quatro questões (04, 05, 08 e 15) com tiras em quadrinhos. Essa avaliação foi aplicada em 110 turmas do município de Duque de Caxias, divididas entre o 1º distrito (n=30), 2º distrito (n=37), 3º distrito (n=35) e 4º distrito (n=8).

A questão de número 04 (figura 33) é pautada pelo descritor *D15*, que tem a finalidade de examinar a percepção das relações lógico-discursivas no discurso pelo aluno, sinalizadas por advérbios, conjunções etc., todos operadores de espaços mentais.

QUESTÃO 4

Na oração "Mas **aí** é quando eu vejo TV.", o vocábulo sublinhado refere-se a que época da vida de Calvin?

(A) Ao período da infância.
(B) Ao momento em que ele espera pelo ônibus.
(C) Ao período em que ele estará na faculdade.
(D) Às tardes e aos fins de semana.

Figura 33. Prova Caxias, 8º ano, SME-DC, 2012

Nessa questão buscou-se averiguar se o aluno percebe as pistas coesivas e sua função no discurso. Nesse caso, foi pedido que o aluno identificasse a relação estabelecida pela palavra "aí", um operador de espaço mental que localiza a ação de Calvin no tempo: tardes e fins de semana.

Quanto ao percentual de acertos (gráfico 8), podemos perceber que os alunos, em sua maioria, parecem ter conseguido identificar a relação lógico-discursiva sinalizada pelo operador “aí”. Cerca de 60% dos alunos acertou a questão, porém 40% não perceberam essa relação. Esse percentual de erro é elevado, principalmente porque é a ativação deste espaço mental que permite a construção do humor pelo leitor. Ao reclamar da sua falta de tempo para curtir a infância devido às obrigações escolares, Calvin mostra-se indignado com a situação. Porém, Haroldo oferece a possível solução de seus problemas, quando fala da disponibilidade de tempo durante o período vespertino e os fins de semana. Calvin, quebra a expectativa do leitor, fazendo uso do vocábulo “aí” para remeter a esse intervalo de tempo dizendo que esse período está reservado para ele assistir à TV. É nesse momento que emerge o espaço mescla TEMPO OCIOSO É TEMPO DE ASSISTIR À TV, onde reside o humor da tira, quebrando a expectativa gerada pelo leitor.

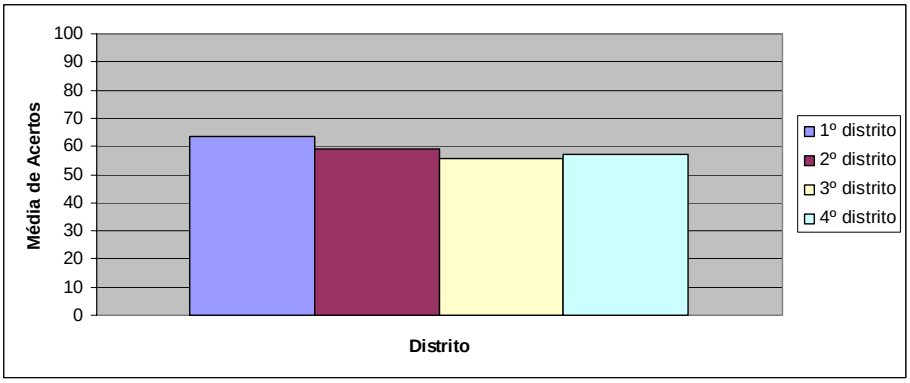
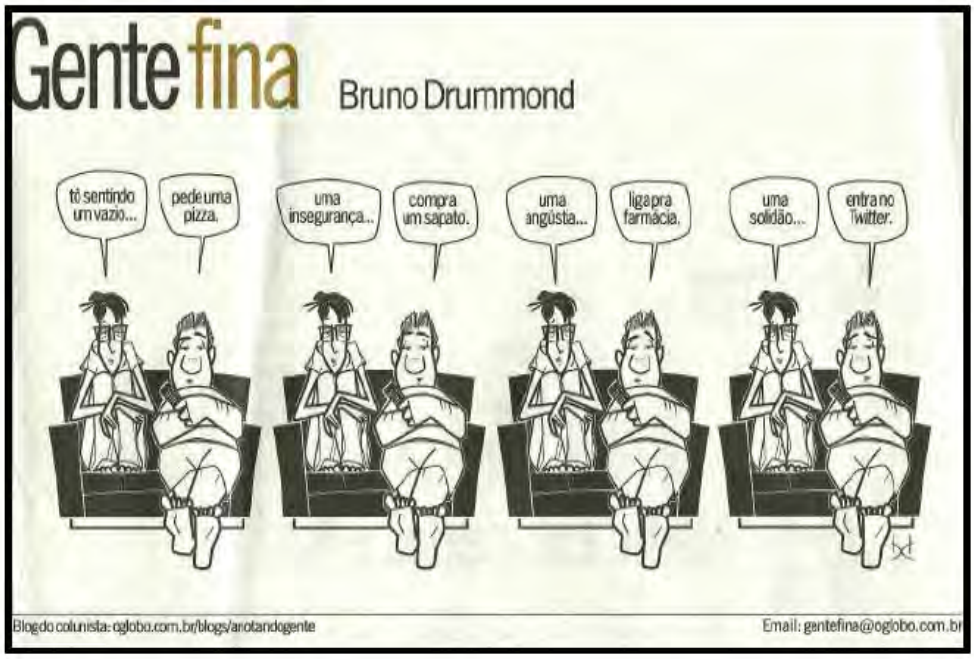


Gráfico 8. Média Percentual de Acertos, 8º ano, Questão 04, SME-DC, 2012

Questões como essa são muito importantes no processo de construção de sentido do texto, já que conectivos, advérbios, preposições são operadores de espaços mentais que comprimem partes, com papel crítico no estabelecimento da coerência discursiva pelos leitores.

Na questão 05 (figura 34), identificamos mais uma vez o descritor *D5*, responsável pela interpretação de texto com auxílio de material gráfico. É solicitado ao aluno que ele preste atenção no diálogo estabelecido entre os personagens.

QUESTÃO 5



O que chama atenção nesse diálogo é

(A) o descaso do amigo pela ausência de dinheiro do outro.
(B) a amizade entre os dois, que é um exemplo de solidariedade.
(C) o fato de haver, para cada sentimento, um produto de consumo.
(D) a carência afetiva que foi combatida com palavras de conforto.

Figura 34. Prova Caxias, 8º ano, SME-DC, 2012

Como mostrado no capítulo 4 (página 67), a figura 34 apresenta a mesma imagem repetida quatro vezes. Essa repetição de imagens oferece uma pista para a compreensão, já que aponta para a inércia dos atores envolvidos na cena. Um dos personagens possui um objeto em um das mãos, identificado como controle remoto, apresenta uma postura relaxada, como se estivesse quase deitado em um sofá, assistindo à TV. O outro se encontra em uma posição contraída que, associada a sua fala, demonstra fragilidade, de quem precisa de atenção e de ajuda. Para cada sentimento que ele expressa, o outro responde indicando um objeto de consumo e mais uma vez demonstrando total falta de interesse no problema emocional do interlocutor.

O gráfico 9 indica que a média de acertos ficou em 55% nesta questão. No 4º distrito, porém, essa média ficou abaixo dos 50%. Parece-nos que os alunos não recuperaram a mescla A SOLUÇÃO PARA OS SEUS PROBLEMAS EMOCIONAIS É OS BENS DE CONSUMO. Como são turmas de 8º ano do ensino fundamental, já

nas portas de entrada do Ensino Médio, novamente acreditamos ser um espaço crítico para ação pedagógica.

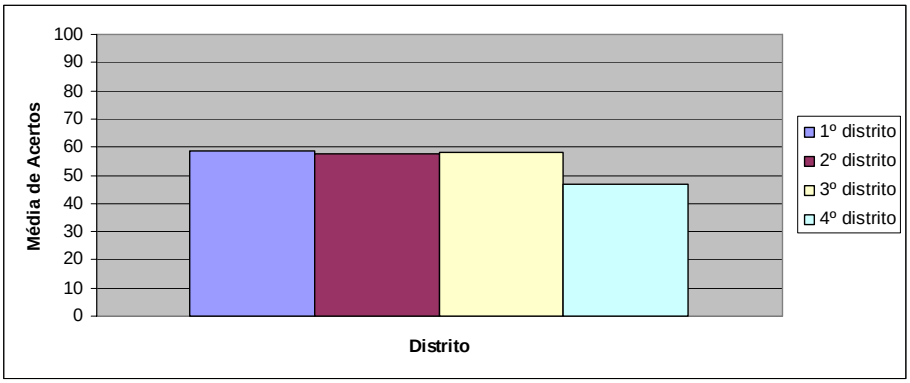


Gráfico 9. Média Percentual de Acertos, 8º ano, Questão 05, SME-DC, 2012

A questão 08 (figura 35) também é pautada pelo descritor *D5*. Essa questão (analisada no capítulo 4, página 69), mais uma vez, exige que o leitor conjugue pistas verbais e não verbais para compreender o texto. Como já descrito no capítulo 4, a fala e a expressão da mulher associadas à expressão facial do homem sinalizam uma situação incômoda para o ele. As pistas imagéticas e verbais estabelecem relações pragmáticas que fazem emergir a mescla COMIGO A COISA É SÉRIA. Logo, a fala da mulher antecipa-se a uma provável possibilidade de encontro regido pelas normas interacionais da pós-modernidade, onde as pessoas geralmente não procuram compromissos estáveis, mas “ficam” com os outros. As pistas não verbais na expressão facial do homem e na postura adotada pela mulher, reforçadas pelo vocábulo “se” sinalizam uma condição para um possível encontro. O título do quadrinho, “Que fora”, funciona como uma pista verbal que sinaliza bastante. O leitor ao comprimir a pista verbal e as pistas não verbais, faz emergir o espaço mescla, onde a compreensão é realizada.

QUESTÃO 8

Pela leitura desse texto, pode-se afirmar que

(A) algumas mulheres impõem condições para se relacionarem com os homens.
(B) um convite para sair é uma forte prova de que o homem quer se casar.
(C) a atitude submissa de certas mulheres atraem os homens para o casamento.
(D) muitos homens desistem de se relacionar com mulheres muito nervosas.

Figura 35. Prova Caxias, 8º ano, SME-DC, 2012

Os alunos parecem não ter conseguido, mais uma vez, compreender textos com duplicidade de códigos, como na questão 8 (gráfico 10). O percentual de acertos ficou abaixo de 50% nos quatro distritos. Parecem não conseguir integrar pistas textuais e imagéticas, comprimindo-as na forma de mescla.

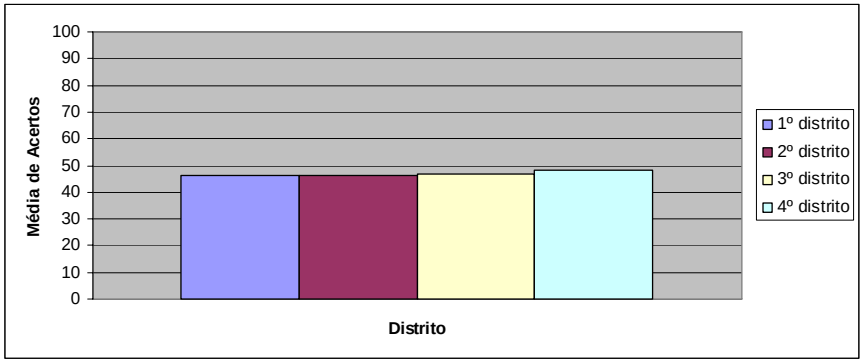


Gráfico 10. Média Percentual de Acertos, 8º ano, Questão 08, SME-DC, 2012

A questão 15 (figura 36) foi elaborada segundo o descritor *D17*, que implica na identificação do efeito de sentido decorrente do uso de pontuação.

QUESTÃO 15

Folhinha. São Paulo, Folha de São Paulo, 23 out. 1993.

O uso das reticências, no quadrinho 6, indica que a personagem Chiquinha

(A) só tem medo de seis coisas diferentes.
(B) só tem medo de cinco coisas diferentes.
(C) tem outros medos além dos relatados.
(D) não tem medo de absolutamente nada.

Figura 36. Prova Caxias, 8º ano, SME-DC, 2012

Espera-se que o aluno perceba que os recursos de pontuação são expressivos, são pistas para a construção do sentido e vão além de aspectos puramente gramaticais. No caso da questão 15, o uso das reticências sugere uma ideia de que a personagem possui muitos medos, até porque, se o aluno analisasse a pista não verbal oferecida pela expressão facial da personagem na sequência, perceberia que o uso da pontuação dá uma ideia de continuidade de fala entre os quadrinhos, indicando prolongamento do pensamento da personagem.

Como mostra o gráfico 11, o percentual de acertos nesta questão ficou abaixo de 50%, ou seja, mais da metade dos alunos apresentaram dificuldades em reconhecer a função das reticências no texto.

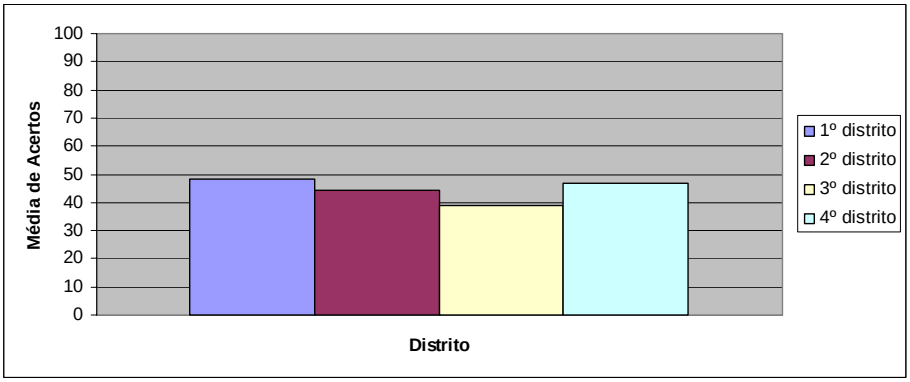


Gráfico 11. Média Percentual de Acertos, 8º ano, Questão 15, SME-DC, 2012

Os alunos não perceberam que a pontuação utilizada funciona como elemento significativo na construção de sentido do texto e, com isso, a compreensão global da tira ficou comprometida.

5.2 **Conclusão**

Ao analisarmos as questões que compõem o *corpus* desta pesquisa, percebemos que os percentuais de acertos sinalizam para dificuldades de realizar mesclagem, principalmente no que tange à percepção das pistas imagéticas e sua compreensão com pistas verbais e de pontuação inclusive.

A partir do momento em que os alunos não conseguem integrar texto e imagem na leitura de HQs, deixam de perceber o humor, a principal característica da tirinha.

6 **O USO DAS TIRINHAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA, OS PCNs, O *CON-SEGUIR* E A PROVA CAXIAS**

Neste capítulo tratamos do uso das tiras em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem de leitura, de como as tiras são tratadas pelos PCNs e da relação estabelecida entre o *Con-seguir* e a Prova Caxias. Conforme salientado na Metodologia (cap.1), apresentaremos a discussão conjuntamente com os dados obtidos por meio de questionário investigativo aplicado a sete professores da rede municipal de Duque de Caxias a fim de analisar como a prática pedagógica utilizada por esses professores trata o uso de tiras em sala de aula.

6.1 **O uso das tirinhas em quadrinhos e os PCNs**

Tendo como base os estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin (2003), os PCNs de Língua Portuguesa apontam para o ensino de língua por meio de gêneros textuais. Mas, por que trabalhar língua por gênero textual?

> Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. [...] Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. (PCNs, 1997, p.23).

Ao lermos ou ouvirmos um texto, rapidamente deveríamos processar a informação e afirmar nossa posição tendo como ponto de partida o que nos foi repassado no convívio social e experienciado: nossos conhecimentos sociocognitivos. Segundo Bakhtin (2003), ao comunicarmos alguma coisa, fazemos isso através dos gêneros do discurso, que possuem um repertório muito extenso. E distingue os gêneros primários dos secundários. Os primários são ligados às esferas sociais do cotidiano (como o bilhete, a carta, o diálogo); já os secundários surgem num convívio cultural mais complexo e mais desenvolvido. Estes são formados a partir dos gêneros primários, transformando-se e, apresentam-se, geralmente, na forma escrita. O gênero secundário é amplo e deve atingir variadas formas de comunicação, independentemente da faixa etária, é nesse sentido que se insere o gênero história em quadrinhos.

Nós não nos damos conta da variedade de gêneros que estão armazenados em nossa memória. Antes de produzir um enunciado, o falante ativa uma escolha pelo gênero discursivo que pretende utilizar. “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Mikhail Bakhtin (2003) diz também que a aquisição de conhecimentos sobre gêneros acontece de maneira parecida como a língua materna nos é dada, isto é, antes de entrarmos na escola, dominamos enunciações que nós mesmos ouvimos e pronunciamos em contato com as pessoas que nos cercam. Então, o conhecimento em relação aos gêneros também acontece assim, “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente veiculadas”. Antes de aprendermos regras gramaticais na escola, conseguimos nos comunicar e fazemos isso somente através de enunciados e não por frases soltas. Assim,

> aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). (Ibidem, p. 283).

De acordo com Marcuschi (2008), toda manifestação de linguagem (oral ou escrita) só é possível através de um gênero. Afirma também que todos os gêneros possuem uma forma e uma função, um estilo e um conteúdo, porém fazemos a opção por um gênero e não por outro através de sua função e não pela sua forma, ou seja, um gênero pode assumir a forma de outro, mas mesmo assim continua pertencendo àquele gênero, tendo em vista a sua funcionalidade. Esse fenômeno é denominado como *intertextualidade intergêneros*.

Cada gênero apresenta características bem peculiares, bem como a situação em que é produzido, a relação existente entre os interlocutores, entre outras, visando atingir os objetivos previamente determinados. Porém, os gêneros não possuem formas rígidas, pois sua noção é respaldada em práticas sociais, podendo sofrer alterações em sua forma composicional, em seu estilo e em sua unidade temática. Koch (2006) defende que todo indivíduo possui uma competência metagenérica, que é responsável pela atitude desse indivíduo nas diversas práticas sociais, possibilitando-o interagir de forma conveniente diante daquilo que vai

produzir textualmente nas situações comunicativas das quais participa. Essa competência orienta a leitura e a interpretação de textos, por um lado, e a produção de textos por outro.

Quanto ao gênero histórias em quadrinhos, muitas vezes era rejeitado pela instituição escolar por apresentar signos verbais e imagem. Alegavam que este tipo de texto pouco contribuía para a formação do raciocínio, para a estimulação do ato de ler. Pensavam que só porque apresentam imagens, estas poderiam provocar a preguiça de ler. No entanto, como demonstramos por meio da análise das mesclas presentes nas questões da Prova Caxias, a duplicidade de códigos não é um material passivo, mas provoca um “interessante ativo da mente em relação ao objeto. (...) Os desenhos não substituem os conceitos, apenas induzem através de formas estruturais, recorrendo à percepção para chegar ao pensamento” (MAGALHÃES, 1986, p. 86). As pistas multimodais são parte da vida e de como a experienciamos. Deixá-las de lado seria um engano. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que já apontava para a utilização de outras formas de linguagem, esse cenário começou a mudar. Porém, foi com elaboração dos PCNs (1997) que o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula ganhou forma e vem sendo constantemente utilizado.

Os PCNs de Língua Portuguesa afirmam que, devido à grande diversidade de gêneros, é necessário que a escola faça uma seleção dentre aqueles que serão trabalhados em sala. Sugerem que no documento foram “priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social” e mencionam os quadrinhos, as tiras entre os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos. (PCN, 1997, p. 53). Assim, os quadrinhos ganham espaço nas salas de aula e passam a fazer parte dos gêneros privilegiados no espaço escolar.

Subsequentemente, deu-se a aparição das tiras em quadrinhos em avaliações externas elaboradas pelo governo. Ela reforça a ideia que esse gênero precisa ser trabalhado em sala de aula, por meio de uma prática pedagógica que aborde as múltiplas pistas multimodais que entram em ação na construção do sentido neste gênero. O que deixa de ser pontuado é a presença de mesclas, que se originam da compreensão destas pistas. Essa é uma contribuição deste trabalho.

6.2 **O professor, as tiras em quadrinhos, o Con-seguir e a Prova Caxias**

Nesta seção, focaremos o olhar de sete professores da rede municipal de educação de Duque de Caxias, por meio da análise das respostas dadas no questionário investigativo. Nosso intuito é analisar como a rotina de sala de aula engloba o uso de tiras em quadrinhos e como essa prática ecoa na avaliação diagnóstica – Prova Caxias – elaborada pela prefeitura, a fim de refletir criticamente sobre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do município no que tange à compreensão leitora. Para tanto, levantamos atributos presentes nas falas dos professores e os conjugamos à luz do conceito de categorização por prototipicidade. Criamos categorias que representam o fazer pedagógico no ensino-aprendizagem de leitura, no uso de HQs em sala de aula e das tiras no projeto *Con-seguir* e na Prova Caxias. Expressões recorrentes ou similares formaram cada uma das categorias.

6.2.1 A categorização por prototipicidade

Uma categoria é um conjunto de atributos que se juntam por semelhança como se fossem membros de uma família (WITTGENSTEIN, 1959). Apesar de semelhantes, estes atributos podem conter diferenças. Há irmãos que diferem na cor de pele, do cabelo e ainda assim pertencem à família. A categorização por prototipicidade implica em uma organização de membros mais centrais para membros mais periféricos sem que haja limites fixos entre eles (SENE PALA, 2005, p. 109), isto quer dizer que há a possibilidade de associação de novos elementos por similaridade e não por totalidade. Quanto mais recorrente um atributo, mais prototípico ele é. Apesar de a frequência não ser o único critério que sinaliza a prototipicidade (a percepção, por exemplo é outro), ainda é um critério comumente adotado na literatura (eg. FERRARI, 2010). Um “skate”, por exemplo, é percebido como um membro periférico da categoria meio de transportes porque seus atributos se distanciam daqueles que formam o centro prototípico, como é o caso dos atributos de “carro”. Ao mesmo tempo, ambos possuem rodas, um eixo e se movimentam horizontalmente ao longo de uma TRAJETÓRIA. Portanto,

> As categorias não representam divisões arbitrárias, de entidades do mundo, mas surgem baseadas em capacidades cognitivas da mente humana. [...] as fronteiras das categorias cognitivas são imprecisas, de modo que categorias vizinhas não são separadas por limites rígidos, mas há uma zona de interseção. (FERRARI, 2011, p. 38, 39).

Na categorização por protótipos, a frequência com que um membro é nomeado é um indício do grau de pertença dos membros em uma categoria, pois os nomes ou expressões mais ativados tendem a corresponder aos elementos mais prototípicos. Em relação a uma escala de prototipicidade,

> a organização categorial envolve desde representantes mais centrais, com suficiente similaridade ao protótipo, até representantes muito periféricos, que constituem efeitos do protótipo e apresentam poucos traços em comum com o núcleo categorial. (FERRARI, 2011, p. 41).

A análise das respostas do questionário, obtidas através de “II – Sobre a escola”, (Anexo A), pelo processo de categorização por prototipicidade, permitiu-nos acessar indiretamente os modelos cognitivos que constituem a visão do grupo de professores acerca do trabalho com leitura em língua materna. Todas as respostas são abertas. Com base na recorrência de temas, aquele item que foi mais recorrente, tomamos como o mais prototípico. Foi realizada uma análise individual de cada questão para identificarmos o(s) item(ns) com frequência mais alta. Não houve padronização entre as questões, ou seja, em cada questão analisada foram identificados elementos prototípicos, intermediários e aqueles que se encontram na fronteira radial.

6.2.1.1 Estabelecendo as categorias prototípicas

Agrupamos as perguntas do questionário com base no eixo temático. Assim, as perguntas 6 e 7 foram agrupadas por tratarem do ensino-aprendizagem de leitura; as perguntas 9, 10 e 13 por terem como eixo central a prática pedagógica por meio de tirinhas; as outras perguntas geraram unidades de análise individualmente, por tratarem de desempenhos e de avaliação externa. Em seguida, após a leitura dos questionários e a reflexão crítica sobre os dados e atributos neles presentes, foi possível formar cinco categorias prototípicas: a) Ensino-aprendizagem de leitura; b) Desempenho de leitura; c) Práticas pedagógicas com tirinhas; d) Desempenho de leitura e compreensão de HQs e e) O *Con-seguir* e a prática pedagógica com HQs.

6.2.1.1.1 Ensino-aprendizagem de leitura

Essa categoria emergiu da análise dos itens 6 e 7 dos questionários respondidos pelos sete participantes. Selecionamos as menções mais recorrentes para estabelecer uma relação de prototipicidade, identificando as práticas mais prototípicas e as menos prototípicas em relação ao trabalho com a leitura.

Em relação à pergunta 6, a respeito dos objetivos acerca do ensino-aprendizagem de leitura, obtivemos as seguintes respostas[13]:

Otávio	O aluno precisa se **apropriar integralmente do conteúdo do texto**.
Leandra	Objetiva-se que os alunos façam uma **leitura para além da decodificação**, entendendo o **texto como um todo significativo** e não um aglomerado de frases, **identificando os implícitos** e **fazendo analogias entre o lido e o vivido**, estabelecendo **relação entre o lido num texto X com a leitura feita em outros textos**.
Carla	Bem, na prefeitura de Duque de Caxias não há um planejamento curricular único para todas as escolas, sendo assim o professor tem a **liberdade de estabelecer** em conjunto com os demais professores de português de sua escola um plano de curso para cada ano e nele se estabelecem quais **os objetivos** que se pretende alcançar no trabalho com a língua.
Josefa	Na questão da construção da leitura objetivo que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que desenvolva o **entendimento de textos e linguagens diversas**, aferindo **pontos de vista**, **idéias norteadoras das informações** neles contidos, assim como **articular várias interpretações no domínio da escrita**.
Ricardo	No "primeiro segmento" focamos em uma leitura que proporcione um **entendimento mais profundo das mensagens e informações**. O objetivo é que o aluno alcance o nível de produzir uma **leitura de textos e seus contextos inferindo e produzindo argumentos e possibilidades**.
Sheyla	- Ler e entender o texto; - Ler com fluência; - **Ler e interpretar o texto com autonomia**.
Matheus	1- **extrair informações explícitas e implícitas**; 2- **extrair intencionalidades**; 3- **extrair contexto de produção e recepção**; 4- **extrair efeitos de sentido**; 5- **compreender figuras de linguagem**; 6- **estabelecer relações lógicas**.

Tabela 1. Respostas do questionário investigativo – Pergunta 06

Com isso, identificamos, nas respostas dadas (tabela 1), as pistas linguísticas que formam a escala de prototipicidade que sinaliza a perspectiva destes professores sobre o ensino-aprendizagem de leitura.

[13] Grifamos os temas recorrentes em todas as respostas dadas pelos professores-participantes.

Prototípico	Intermediário	Fronteira radial
apropriar integralmente do conteúdo do texto; **texto como um todo significativo;** **identificando os implícitos**; **fazendo analogias entre o lido e o vivido;** **entendimento de textos;** **entendimento mais profundo das mensagens e informações;** **leitura de textos e seus contextos;** **inferindo e produzindo argumentos e possibilidades;** **ler e interpretar o texto com autonomia**; **extrair informações explícitas e implícitas**; **extrair efeitos de sentido;** **extrair intencionalidades**;	**relação entre o lido num texto X com a leitura feita em outros textos;** **estabelecer relações lógicas**.	**articular várias interpretações no domínio da escrita;** **compreender figuras de linguagem.**

Tabela 2. Escala de prototipicidade – Pergunta 06

Em relação à experiência do professor no ensino-aprendizagem de leitura, aferida pela pergunta 7, obtivemos as seguintes respostas:

Otávio	A leitura quase sempre se resume ao **livro didático**. Algumas vezes também utilizo os **livros da biblioteca**.
Leandra	Há alguns anos atuo nos dois últimos anos do 1º segmento. Nesses três últimos tem-se tornado complicado trabalhar leitura como compreensão dado ao grande número **(+ de 50%) de alunos que chegam ao 4º ano não alfabetizados.** Venho fazendo um trabalho de **alfabetização paralelamente** ao que desenvolvo em interpretação de textos orais e escritos, de **variados gêneros** e dimensões.
Carla	Devido à falta de recursos da educação de Duque de Caxias, eu tenha quase que único e exclusivamente o **livro didático** como recurso pedagógico. Sendo assim procuro seguir, tanto no que diz respeito aos conteúdos gramaticais quanto no que se refere ao trabalho de leitura e escrita, a sequência do livro. Na medida do possível levo **folhas com atividades complementares**, mas não são muitas vezes, pois pago as cópias com meu dinheiro.
Josefa	Faço uso de recursos que promovam a experiência de leitura com **diversos tipos de textos** (charges, tirinhas, músicas, poemas, reportagens etc), **rodas de conversas, leituras compartilhadas** com ditos populares, contos e parábolas.
Ricardo	Sempre desenvolvi o trabalho de leitura proporcionando **diversos tipos de textos** criando uma maior abrangência de "visão" e interpretação do aluno.
Sheyla	Visto que a rede trabalha com ciclo, é complicada essa questão, pois até o 3º ano a aprovação é automática, portanto quando **o aluno chega ao 3º ano, não sabe ler e interpretar**. E no pior dos casos no 5º ano sem leitura.
Matheus	Busco aplicar as contribuições da pragmática linguística e da teoria(L) do texto, centrado sobretudo em **textos curtos da prática social cotidiana e naqueles produzidos pela mídia em geral**. Quanto à literatura, busco aplicar a teria da literatura.

Tabela 3. Respostas do questionário investigativo – Pergunta 07

Dentre as respostas dadas (tabela 3), as pistas linguísticas identificadas geraram o seguinte grau de prototipicidade (tabela 4):

Prototípico	Intermediário	Fronteira radial
livro didático; **livros da biblioteca;** **variados gêneros;** **folhas com atividades complementares;** **diversos tipos de textos;** **textos curtos da prática social cotidiana e naqueles produzidos pela mídia em geral.**	**alfabetização paralelamente;** **(+ de 50%) de alunos que chegam ao 4º ano não alfabetizados;** **o aluno chega ao 3º ano, não sabe ler e interpretar.**	**rodas de conversas;** **leituras compartilhadas.**

Tabela 4. Escala de prototipicidade – Pergunta 07

De acordo com os dados analisados nas tabelas 2 e 4, podemos entender que, dentre os professores entrevistados, o objetivo (item mais prototípico) a ser alcançado no ensino-aprendizagem de leitura é fazer com que o aluno aproprie-se integralmente do texto, sendo capaz de realizar uma leitura que vai além de decodificação, realizando inferências, utilizando para isso diversos tipos de texto.

6.2.1.1.2 Desempenho de leitura

Nesta categoria, utilizamos as respostas referentes à questão 8, que trata da avaliação pelo professor do desempenho de seus alunos na leitura e compreensão de texto. De acordo com a tabela 5, podemos observar que a resposta da professora Josefa engloba a questão da avaliação como meio de aferir resultados, e não como julgamento. Provavelmente isso ocorreu porque o modelo cognitivo acessado pela professora a respeito de avaliação diferiu do MCI acessado pela professora-pesquisadora na elaboração do questionário investigativo. Com isso, houve falha de compreensão da pergunta e sua resposta não foi incluída na elaboração da escala de protipicidade.

Otávio	Os alunos apresentam **muitas deficiências**, oriundas de uma estrutura familiar e escolar desestruturadas.
Leandra	Nessa última turma, pode-se perceber que um pouco mais de 50% dos alunos **compreende os textos mais na superficialidade.**
Carla	**Muito ruim**. **Não são capazes, em sua maioria de compreender o que lêem, apenas decodificam a língua escrita. Não conseguem inferir nem deduzir** nada ou praticamente nada a partir daquilo que leram, não compreendem figuras de linguagem como metáforas, ironias e metonímias, entre outras coisas.
Josefa	Avalio levando em consideração as habilidades dos alunos em articular idéias de textos diversos, a construção de conclusões e pontos de vista das idéias implícitas nos textos.
Ricardo	Ao final do período letivo, grande parte dos alunos alcançaram os objetivos tendo **leitura oral fluente com boa interpretação**.
Sheyla	É realmente um quadro muito triste, pois são alunos repetentes e com idade avançada para o ano de escolaridade. **Leitura precária e pouco interesse**.
Matheus	A partir de minhas propostas, **avalio como bom**, ainda que com todos os problemas subjetivos e objetivos da educação pública em geral.

Tabela 5. Respostas do questionário investigativo – Pergunta 08

As pistas linguísticas relacionadas à avaliação do desempenho dos alunos na leitura e compreensão de textos apontaram para a seguinte escala de prototipicidade (tabela 6):

Prototípico	Intermediário	Fronteira radial
muitas deficiências; compreende os textos mais na superficialidade; Muito ruim. **Não são capazes, em sua maioria de compreender o que lêem, apenas decodificam a língua escrita; Não conseguem inferir nem deduzir;**	**leitura oral fluente com boa interpretação;** **Leitura precária e pouco interesse.**	

Tabela 6. Escala de prototipicidade – Pergunta 08

A partir da identificação do elemento mais prototípico, os dados apontam que o desempenho dos alunos, no tocante à leitura e à compreensão de texto, é considerado muito ruim pelos professores respondentes, ou seja, os alunos, em sua maioria, não possuem proficiência leitora, apenas decodificam o signo linguístico, fazendo apenas uma leitura superficial, não sendo capazes de realizar inferências.

6.2.1.1.3 Práticas pedagógicas com tirinhas

Nesta categoria, classificamos as respostas dadas às perguntas 9, 11 e 13 do questionário investigativo, pois todas tratam das HQs e do fazer pedagógico.

Na pergunta 9, foi questionado ao professor se ele usa histórias em quadrinhos em suas aulas e como essa abordagem é feita. As respostas foram as seguintes (tabela 7):

Otávio	**Em quase todas as avaliações** há uma tirinha. Também utilizo **as histórias em quadrinhos que estão no livro didático**.
Leandra	**As HQs e as tirinhas estão frequentemente** em minha sala de aluna. Fazemos a **leitura por prazer** e também **direcionada**, observando as **peculiaridades do gênero**, **a importância de relacionar o signo verbal com o não verbal** para que a significação e dê. Geralmente **levo uma tirinha vertical ampliada** para que façamos a **leitura coletiva** de modo que as **características desse gênero** percebidas, registradas na lousa, discutidas, além de interpretarmos a tira em questão como um texto único.
Carla	**Sim**, nas aulas costumo **usar as que estão no livro didático**. Nas **avaliações** e nos **matérias de apoio** que preparo, sempre coloco uma tirinha e faço **perguntas de interpretação** e também de **gramática** a partir do que está na tirinha.
Josefa	**Sim**. Uso para **fixar conceitos gramaticais**, retirando **as idéias centrais, moral das histórias**.
Ricardo	Frenquentemente uso de **forma lúdica** porém com objetivos de **percepção espacial, visual** e, principalmente, **interpretação de sutilezas nas** cenas especialmente **fisionomias, reações e mensagens implícitas**.
Sheyla	**Às vezes**, pois se faz necessário investir em leituras mais extensas que as tiras.
Matheus	**Muito**. A princípio, conforme **a teoria da narrativa**, depois como roteiro. Por fim, com base na teoria linguística interacional.

Tabela 7. Respostas do questionário investigativo – Pergunta 09

A resposta dada pela professora Sheyla, nesta pergunta, aponta que as HQs eventualmente fazem parte de sua prática pedagógica. Porém, a professora dá a entender que é necessário focar em leituras mais externas. Não conseguimos identificar que tipo de leitura é essa, mas como nosso foco é saber se as HQs fazem parte das aulas, a resposta indica que esse gênero é contemplado esporadicamente.

As pistas linguísticas que nos permitiram elaborar a escala de prototipicidade para os dados obtidos nesta pergunta do questionário encontram-se na tabela 8:

Prototípico	Intermediário	Fronteira radial
As HQs e as tirinhas estão frequentemente, **peculiaridades do gênero**, **a importância de relacionar o signo verbal com o não verbal, características desse gênero; Sim, as idéias centrais, moral das histórias; percepção espacial, visual**; **interpretação de sutilezas nas cenas, fisionomias, reações e mensagens implícitas**; **Muito**, **a teoria da narrativa**	**as histórias em quadrinhos que estão no livro didático**; **usar as que estão no livro didático; levo uma tirinha vertical ampliada; matérias de apoio; gramática; fixar conceitos gramaticais; Em quase todas as avaliações Avaliações; leitura por prazer; forma lúdica.**	**Às vezes.**

Tabela 8. Escala de prototipicidade – Pergunta 09

As menções mais recorrentes (portanto mais prototípicas) indicam que as HQs são trabalhadas em sala de aula com frequência e a importância do trabalho voltado para as características do gênero. No nível intermediário, tivemos quatro itens com cinco menções cada: a presença das HQs em avaliações; o uso de HQs para trabalhar conteúdos gramaticais; o trabalho de HQs tendo como instrumento o livro didático; o trabalho de HQs por meio de material de apoio e a leitura por prazer. Na fronteira radial, tomamos a resposta dada pela professora Sheyla como pista linguística para a utilização eventual de HQs em suas aulas.

A pergunta 11 questiona como o livro didático adotado pelos professores explora as HQs.

Otávio	O livro didático **utiliza as histórias em quadrinhos**, contudo, **não foca em uma análise minuciosa** das histórias em quadrinhos.
Leandra	O livro que utilizamos **explora bastante as HQs**. Faz isso **destacando as características do gênero, explorando a metalinguagem, evidenciando a compreensão texto a texto**.
Carla	Nas séries em que trabalho, o livro didático adotado **não trabalha praticamente nada desse gênero textual**. Em geral, quando aparecem tirinhas e historia em quadrinhos, é somente um **pretexto para se fazer perguntas de gramática**.
Josefa	**Pouco**. Acredito que esta ferramenta é **pouco explorada pelos livros didáticos** e muitas vezes colocada como acervo de novidade e atrativo abstrativo.
Ricardo	O livro do projeto CONSEGUIR desenvolve com todos os aspectos supracitados necessários. **O livro didático de escola não foi usado por não existir**.
Sheyla	**Nem todos**, e acredito que isso **deveria ser obrigatório**, visto que as avaliações feitas pela rede, normalmente tem HQs.
Matheus	**Geralmente aborda**, mas geralmente **de forma bastante precária**.

Tabela 9. Respostas do questionário investigativo – Pergunta 11

Pelas respostas obtidas (tabela 9), podemos perceber que os professores foram quase unânimes em dizer que a abordagem feita pelo livro didático é precária (tabela 10).

Prototípico	Intermediário	Fronteira radial
O livro didático de escola não foi usado por não existir, não foca em uma análise minuciosa; **não trabalha praticamente nada desse gênero textual, pretexto para se fazer perguntas de gramática;** **Pouco, pouco explorada pelos livros didáticos;** **Nem todos, deveria ser obrigatório;** **Geralmente aborda, de forma bastante precária.**	**explora bastante as HQs, destacando as características do gênero, explorando a metalinguagem, evidenciando a compreensão texto a texto**	**O livro didático de escola não foi usado por não existir.**

Tabela 10. Escala de prototipicidade – Pergunta 11

Porém, a professora Leandra apontou que o livro adotado[14] por sua escola explora bastante as HQs. Julgamos necessário esclarecer que a escolha do livro didático a ser adotado pelas escolas da Prefeitura de Duque de Caxias é feita por unidade escolar, seguindo as opções disponíveis no Guia do Programa Nacional do Livro Didático[15]. Ou seja, cada escola tem a liberdade de escolher o livro que mais se aproxima de seu projeto político-pedagógico, de sua comunidade escolar. Essa ideia alinha-se ao paradigma da Linguística Cognitiva, que se coloca na experiência e na corporificação da mente as raízes da construção de sentido.

De acordo com a pergunta 13, que contempla sugestões a serem dadas para uma prática pedagógica com HQs, os objetivos traçados e as demandas das provas Caxias e Brasil, as respostas foram muito gerais. Isso provavelmente se deu em decorrência da pergunta, que também foi muito ampla. De qualquer forma, a tabela 11 resume os proferimentos dos professores-participantes sobre o assunto.

[14] VASCONCELOS, Adson. *Aprender juntos: letramento e alfabetização, 3º ano: ensino fundamental.* São Paulo: Edições SM, 2011.
[15] Programa Nacional do Livro Didático.

Otávio	É necessário **muita leitura de história em quadrinhos**, oficinas extraclasses de **produção de histórias**, interdisciplinaridade entre as matérias de artes, língua portuguesa e informática
Leandra	O que sugiro é que sejam trabalhadas as **características do gênero** como os **balões, o negrito, as letras em caixa-alta, as onomatopéias, a fisionomia** dos personagens e o que elas significam em cada texto.
Carla	Eu sugiro que se **mantenha o projeto CONSEGUIR**, mas que haja uma total modificação dos materiais (as apostilas), pois com a mistura de gêneros textuais que há nos atuais , sem se desenvolver nos alunos uma compreensão das características de cada gênero (e isso exige que se trabalhe várias vezes consecutivas com textos do mesmo gênero) fica muito difícil se chegar a algum resultado. É lógico que a prova Brasil e a prova Caxias não se detêm num único gênero mas antes que o aluno chegue a esse nível de desempenho e consiga trabalhar com vários gêneros identificando cada um e as suas especificidades, é preciso que ele esteja habituado com cada um deles.
Josefa	Fazer dessa ferramenta uma facilitadora da **aquisição dos conteúdos propostos**. Contextualizar os conteúdos e as habilidades que se deve propor e que as HQs intervêm nesses fatores quando utilizado na prática pedagógica.
Ricardo	As avaliações atuais usam muito esse tipo de texto / leitura. Devemos manter o foco neles, sem esquecer dos demais, e **propiciar sempre o contato sempre com as HQs**.
Sheyla	Que este projeto **CONSEGUIR realmente seja colocado em prática**, pois são materiais valiosos.
Matheus	Vide item acima. **Explorar os efeitos de sentido de sua linguagem verbal e não verbal. Explorar elementos linguisticos-comunicativos na produção do humor. Elaborar narrativas a partir deles. Produzir roteiros, HQs, filmes e documentários.**

Tabela 11. Respostas do questionário investigativo – Pergunta 13

Após refletir criticamente sobre esses dados, percebemos que, de acordo com identificação de pistas linguísticas, a escala de prototipicidade (tabela 12) emergente das respostas dadas pelos professores não aponta um elemento prototípico na sugestão de uma prática pedagógica voltada para HQs. Porém, no nível intermediário, quatro itens foram mencionados com duas ocorrências: exploração das características do gênero; oferecer ao aluno contato constante com HQs; produção textual a partir de HQs e continuidade do projeto *Con-seguir*. Na fronteira radial, identificamos o uso de HQs como ferramenta para aquisição de conteúdos.

Prototípico	Intermediário	Fronteira radial
	Muita leitura de história em quadrinhos, produção de histórias. **características do gênero, balões, o negrito, as letras em caixa-alta, as onomatopéias, a fisionomia;** **mantenha o projeto CONSEGUIR;** **propiciar sempre o contato sempre com as HQs;** **CONSEGUIR realmente seja colocado em prática** **Explorar os efeitos de sentido de sua linguagem verbal e não verbal. Explorar elementos linguísticos-comunicativos na produção do humor. Elaborar narrativas a partir deles.** **Produzir roteiros, HQs, filmes e documentários.**	**Aquisição dos conteúdos propostos.**

Tabela 12. Escala de prototipicidade – Pergunta 13

Analisando as escalas de prototipicidade provenientes das respostas dadas às perguntas 9, 11 e 13, os dados apontam que as HQs são abordadas com frequência nas aulas e o trabalho deve estar voltado para as características do gênero. Apontam também que o livro didático é utilizado como um dos instrumentos no trabalho com tirinhas. Porém, quando questionados sobre a abordagem feita pelo livro didático quando a questão é HQs as respostas foram quase unânimes em apontar que é precária. As respostas, quando confrontadas, parecem desconexas, e isso fica mais evidente quando analisamos as pistas linguísticas a respeito de sugestões para o trabalho com HQs em sala de aula.

Os dados não permitiram que um elemento prototípico emergisse e, com isso, um dos itens pertencentes ao nível intermediário engloba a exploração das características do gênero. Essa falta de convergência revela que os professores também não sabem o que fazer. Nas análises realizadas nos capítulos 5 e 6, pode-se perceber que há mesclas em todas as tiras selecionadas. Então, uma prática pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem de leitura com HQs deve partir da descompressão dos atributos dos vários espaços mentais ativados pelas pistas contextuais, sejam elas verbais ou não verbais, por meio das projeções seletivas entre os espaços de *input*, de modo que o aluno consiga perceber o surgimento do espaço mescla, que contém a significação.

6.2.1.1.4 Desempenho de leitura e compreensão de HQs

Esta categoria foi formada a partir de respostas à questão 12 (tabela 13), sobre a avaliação feita pelo professor acerca do desempenho de seus alunos na leitura e compreensão de HQs e na Prova Caxias, em específico.

Otávio	**A maioria dos alunos compreendem imediatamente a mensagem contida nas histórias em quadrinhos**. **Eu nunca apliquei, corrigi ou vi um caderno de prova da Prova Caxias**.
Leandra	Como dito antes, nesses últimos três anos, **os alunos têm apresentado muita dificuldade em leitura como compreensão**, inclusive no que diz respeito às HQs.
Carla	Bem, como já disse **eles não conseguem inferir nem deduzir quase nada a partir do que lêem** e como as tirinhas e as charges (que são os gêneros que ás vezes aparecem na **prova Caxias**) exigem que sejam feitas muitas deduções e inferências para se compreender plenamente o texto nesses gêneros **eles têm um desempenho ainda pior.**
Josefa	Ainda se comportam **muito inseguros e buscam responder as questões HQs de forma muito objetiva**, o que não se adequa a dinâmica da ferramenta e ainda não conseguem associar os conteúdos nelas contextualizadas.
Ricardo	**Se "saem" bem**, porém após muito desenvolvimento da forma de perceber os contextos. Tanto no cotidiano como **na prova CAXIAS, os resultados foram satisfatórios**.
Sheyla	Visto que tenho uma turma com alunos repetentes, idade avançada e até mesmo falta de interesse, **alguns se saem muito bem(já trabalho c/o assunto), outros nem tanto.**
Matheus	**Quanto à prova "Caxias", não faço idéia. Geralmente vão bem**

Tabela 13. Respostas do questionário investigativo – Pergunta 12

Classificamos os dados em desempenho em compreensão de HQs e desempenho na Prova Caxias. Em relação à avaliação de desempenho em leitura e compreensão de HQs (tabela 14), mais uma vez, a ocorrência de pistas linguísticas não estabeleceu um elemento prototípico. No nível intermediário, identificamos dois itens com quatro ocorrências: compreendem bem; apresentam dificuldade. Não identificamos também elemento na fronteira radial.

É necessário ressaltar que optamos por incluir as pistas linguísticas oriundas da resposta dada pela professora Sheyla nas duas categorias, visto que, ao mencionar "alguns se saem bem [...] outros nem tanto", ela as contemplou da mesma forma. Quanto ao desempenho na Prova Caxias (tabela 15), não foi possível a identificação de um elemento prototípico. No nível intermediário foi possível identificar três itens com duas ocorrências: bom desempenho; desempenho ruim; não sabem mensurar os resultados na Prova Caxias. Identificamos também uma

fronteira radial referindo-se à ausência de resposta, com uma ocorrência, visto que a professora Sheyla não respondeu sobre o desempenho na Prova Caxias, referindo-se apenas ao desempenho dos alunos na compreensão de HQs. Esses dados permitem-nos prever que o trabalho com as HQs em sala de aula precisa ser revisto.

Ao compararmos os resultados obtidos nas duas versões da Prova Caxias (2011 e 2012) com as respostas dos professores, percebemos que as informações são desconexas. Na Prova Caxias, os resultados nas questões de tiras em quadrinhos deixaram a desejar. Os dados sinalizaram que os alunos talvez não tenham conseguido processar as informações exigidas pelas HQs, com isso o espaço mescla não emerge e a construção de sentido não acontece. Porém, ao analisar o fazer pedagógico, por meio do questionário, não conseguimos identificar um elemento prototípico que retratasse a opinião dos professores acerca da leitura de HQs feita pelos alunos. Essa divergência faz-nos pensar as práticas pedagógicas acerca das HQs precisam ser revistas, de modo que sejam capazes de gerir, nos alunos, experiências com as multimodalidades.

Prototípico	Intermediário	Fronteira radial
	A maioria dos alunos compreendem imediatamente a mensagem contida nas histórias em quadrinhos; **os alunos têm apresentado muita dificuldade em leitura como compreensão;** **eles não conseguem inferir nem deduzir quase nada a partir do que lêem;** **muito inseguros e buscam responder as questões HQs de forma muito objetiva;** **Se "saem" bem;** **alguns se saem muito bem(já trabalho c/o assunto), outros nem tanto;** **Geralmente vão bem.**	

Tabela 14. Escala de prototipicidade – Pergunta 12

Prototípico	Intermediário	Fronteira radial
	Eu nunca apliquei, corrigi ou vi um caderno de prova da Prova Caxias. **os alunos têm apresentado muita dificuldade em leitura como compreensão;** **na prova Caxias, eles têm um desempenho ainda pior;** **muito inseguros;** **na prova CAXIAS, os resultados foram satisfatórios**. **Quanto à prova "Caxias", não faço idéia.**	

Tabela 15. Escala de prototipicidade – Pergunta 12

6.2.1.1.5 O *Con-seguir* e a prática pedagógica

Para estabelecer a relação entre o *Con-seguir* e a prática pedagógica do professor em relação ao uso de HQs no ensino-aprendizagem de leitura, classificamos menções presentes nas respostas à pergunta 10. A tabela 16 remete a elas. Ressalto que o professor Matheus optou por não responder esta questão. Acreditamos que essa ausência de resposta indica que ele não conhece esse material, visto que, a resposta dada anteriormente à pergunta 12 sinaliza que o professor não teve acesso aos resultados da Prova Caxias também. Como o *Con-seguir* e a Prova Caxias fazem parte de um mesmo projeto da SME-DC, supomos que essa ausência de resposta demonstra desconhecimento sobre esse projeto, visto que ele foi oferecido apenas aos alunos das turmas finais do ensino fundamental.

Otávio	**O que é o CONSEGUIR?** As histórias em quadrinhos ajudam os alunos a ter uma resposta rápida na hora da interpretar um texto.
Leandra	Também **com freqüência utilizamos as questões dos módulos do projeto** por apresentarem textos de gêneros variados e curtos, e por medirem as habilidades referentes à competência leitora. **O projeto traz muitas tirinhas** e embora cada qual avalie uma habilidade diferente, a interpretação cuidadosa, relacionando texto escrito e imagem, faz com que o aluno compreenda melhor o texto.
Carla	Bem, **na minha maneira de trabalhar com tirinhas não houve nenhuma modificação** até mesmo porque esse projeto pouco trabalha esse gênero textual. Já no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura acho que consegui trabalhar com mais facilidade com o material do projeto do que com os textos do livro didático.
Josefa	**Viabilizando o uso desses recursos (histórias em quadrinhos) como artigo rotineiro**, trazendo mais naturalidade a execução desse tipo de atividade em aula.
Ricardo	**O CONSEGUIR proporcionou material e estagiário que trabalhou bastante quadrinhos contidos nele**. O material estava em consonância com meu trabalho e objetivos.
Sheyla	Acho um projeto muito bom, mas se tivesse realmente estrutura para isso. Particularmente **usava em sala de aula**.
Matheus	

Tabela 16. Respostas do questionário investigativo – Pergunta 10

As pistas linguísticas levantadas permitiram identificar um elemento prototípico em que o *Con-seguir* viabiliza o contato constante com HQs em sala de aula. No nível intermediário, temos dois itens com uma ocorrência: o *Con-seguir* não influenciou na prática pedagógica com HQs; desconhece o *Con-seguir*.

Prototípico	Intermediário	Fronteira radial
com freqüência utilizamos as questões dos módulos do projeto, O projeto traz muitas tirinhas; **Viabilizando o uso desses recursos (histórias em quadrinhos) como artigo rotineiro;** **O CONSEGUIR proporcionou material e estagiário que trabalhou bastante quadrinhos contidos nele;** **usava em sala de aula.**	**O que é o CONSEGUIR?** **na minha maneira de trabalhar com tirinhas não houve nenhuma modificação.**	

Tabela 17. Escala de prototipicidade – Pergunta 10

Em relação à escala de protipicidade (tabela 17) percebemos que os professores, em sua maioria, fazem uma avaliação positiva em relação ao projeto *Con-seguir* referente à viabilização do trabalho com HQs. Segundo os dados, o *Con-seguir* oferece suporte para o trabalho com a HQ. Cristalizando as informações, nas respostas dadas em relação à abordagem de HQs no livro didático, os professores-participantes foram quase unânimes em dizer que era precária. Além do *Con-seguir* conter várias questões com tirinhas, viabilizam a sondagem feita pelo professor, visto que cada questão aborda apenas uma habilidade por questão. Esse método facilita o trabalho pedagógico, sendo mais facilmente identificar quais os processos cognitivos não estão sendo ativados na leitura de tiras em quadrinhos.

6.2.2 Análise geral das escalas de prototipicidade

Utilizando as tabelas de prototipicidade, é possível, por meio das pistas linguísticas presentes nas respostas aos questionários, identificar práticas recorrentes no fazer pedagógico no tocante ao processo ensino-aprendizagem de leitura com HQs.

Quanto aos objetivos a serem alcançados em relação à leitura, o nível mais prototípico apontou que o aluno necessita apropriar-se do texto como um todo significativo e para isso precisa estar em contato com diferentes tipos de texto.

O desempenho dos alunos, no que diz respeito à leitura e compreensão de texto, foi avaliado como ruim porque fazem apenas uma leitura superficial do texto, ficam apenas no processo de decodificação do signo verbal, não sendo capazes de estabelecer inferências, relações etc.

Em relação ao uso de HQs, a escala de prototipicidade revelou que os quadrinhos são utilizados com frequência em sala de aula e aparecem nas avaliações elaboradas pelos professores. Servem também de suporte para o trabalho com conteúdos gramaticais, como leitura por deleite e são trabalhadas por meio do livro didático. Porém, o nível mais prototípico revelou que a abordagem das HQs feitas pelos livros didáticos é precária. A partir daí, levantamos o seguinte questionamento: Como as HQs são trabalhadas por meio do livro didático, se a abordagem feita por ele é precária? Nosso fazer pedagógico nos leva a inferir que os professores complementem essa abordagem, proporcionando ao aluno maiores oportunidades de interagir com o gênero, seus atributos e processos cognitivos nele presentes, como a mescla.

As escalas de prototipicidade revelaram um dado que merece destaque no trabalho com HQs: Tendo em vista que as HQs são utilizadas com frequência em sala de aula, como o trabalho que envolve quadrinhos não apresentou como elemento prototípico a exploração de características do gênero como a mescla? Em contrapartida, em relação à avaliação sobre o desempenho de leitura e compreensão de tiras revelou que não temos um elemento prototípico, visto que quatro menções revelaram que o resultado é satisfatório e outras quatro apontaram para um resultado insatisfatório. Em outras palavras, os próprios professores não parecem ter formado uma opinião. O quadro é confuso.

Quanto ao projeto *Con-seguir*, este foi visto como instrumento facilitador à exploração dos quadrinhos em sala de aula. Ao mesmo tempo, cabe apontar que ele não trabalha com a característica chave do gênero: as mesclas. Fazemos aqui o encaminhamento para que elas possam ser incluídas, obviamente, sem as tecnicidades da teoria da Linguística Cognitiva.

6.3 **Conclusão**

Como pudemos observar nos estudos apontados neste capítulo, o uso de quadrinhos em sala de aula é incentivado e valorizado pelos PCNs. Com base nas respostas obtidas pelo questionário investigativo, foi possível estabelecer escalas de prototipicidade para categorias do fazer pedagógico acerca do ensino-aprendizagem de leitura com HQs. Os dados revelaram que as mesclas estão presentes na leitura de HQs e que o fazer pedagógico precisa ser repensado, de modo que as práticas

partam da exploração do conhecimento prévio dos alunos (MCIs), da sobreposição de esquemas imagéticos, já que nosso conhecimento é corporificado, facilitando as projeções entre os *inputs* de modo que os alunos consigam projetar situações concretas em situações abstratas, favorecendo, assim, o surgimento da mescla, espaço de significação.

7 **CRISTALIZANDO OS ACHADOS**

Neste capítulo, cristalizamos os achados dos capítulos 5 e 6 e respondemos diretamente as perguntas de pesquisa. Em seguida, discutimos as implicações do estudo, as limitações e os possíveis encaminhamentos.

a) Mesmo sendo de grande aceitação do público-leitor, por que as tiras em quadrinhos apresentam tanta dificuldade de compreensão?

Tendo como base os estudos já realizados na área, Morais (2005), Ramos (2005), Saliés (2001), e os outros construídos ao longo desta pesquisa, as tiras em quadrinhos apresentam grande dificuldade de compreensão devido ao processo de mesclagem. Através dos resultados do capítulo 5, pode-se perceber que o percentual de acertos em questões com HQs fica abaixo dos 50%, na maioria das vezes. Analisando também a visão dos professores exposta no questionário (cap. 6), percebe-se que falta um trabalho voltado para esse gênero e de suas características, ressaltando a questão da mescla que comprime implícitos e integra pistas multimodais.

b) Como a proposta de ensino-aprendizagem de leitura adotada por sete professores de ensino básico de Caxias se relaciona com a leitura das tirinhas na Prova Caxias pelos alunos da rede?

As respostas do questionário apontam que, em termos de ensino de leitura, o objetivo é fazer com que o aluno aproprie-se integralmente do texto, sendo capaz de realizar uma leitura que vai além de decodificação, realizando inferências, utilizando para isso diversos tipos de texto. Em relação às HQs, os dados revelaram que os professores usam esse gênero constantemente e fazem isso por meio do livro didático, mesmo avaliando que a abordagem de HQs no livro didático é precária. No trabalho com tiras, especificadamente, os professores não foram unânimes em dizer que um trabalho voltado para o uso de HQs em sala de aula deve partir da abordagem das características inerentes ao gênero, possibilitando ao aluno realizar uma leitura que contemple a observação e a percepção de todos os elementos.

Assim, a partir dos dados é possível perceber que há incongruências no trabalho com HQs.

c) Que apontamentos a Prova Caxias e o Projeto Con-seguir oferecem em relação ao ensino-aprendizagem de leitura?

De acordo com os dados analisados no capítulo 5, os alunos possuem muita dificuldade no processo de compreensão das HQs. Conjugando os estudos construídos nos capítulos 5 e 6, percebemos que o problema reside na mesclagem. Parece-nos que os alunos não conseguem realizar uma leitura que vai além da decodificação, não sendo capazes de comprimir atributos dos vários espaços mentais ativados pelas pistas contextuais. Sem realizar as projeções de partes em contrapartes, o espaço de significação deixa de emergir e o processo de construção de sentido não acontece.

d) Que análise podemos fazer a respeito do ensino de leitura conjugando a ação pedagógica do professor, o que é cobrado na Prova Caxias e o desempenho dos alunos em questões que envolvem a compreensão de tiras?

De acordo com o estudo construído no capítulo 3 conjugado aos resultados do capítulo 6, o ensino de leitura em LM deveria beneficiar-se de contribuições da abordagem sociocognitivista em que são priorizados o autor, o texto, o leitor, o contexto, as estruturas de conhecimento e os processos cognitivos envolvidos na produção de sentido como a mescla. A Prova Caxias, assim como a Prova Brasil, no trabalho com a língua, tem como foco a compreensão leitora e mensura, em cada questão, apenas uma habilidade. Isso não reflete muitas vezes a realidade, pois o processamento cognitivo exige o uso de várias, ao exigir que haja projeção de partes em contrapartes, dentro de uma moldura comunicativa. Isso implica muitas vezes comparar, inferir, sintetizar a partir de pistas verbais e não verbais presentes no contexto. Portanto, o trabalho deve ser globalizante, visto que a construção de sentido exige que os processamentos cognitivos sejam efetivados como um todo para que a mescla emerja. Caso o aluno deixe de realizar qualquer processamento cognitivo, a significação global da tirinha fica comprometida.

e) Que avanços uma proposta pedagógica à luz da Linguística Cognitiva pode oferecer para o ensino-aprendizagem de leitura com tiras em quadrinhos?

De acordo com o cenário analisado, uma proposta pedagógica voltada para o ensino de leitura à luz da Linguística Cognitiva implica intervenções pedagógicas que tomem a mescla como ponto de referência. Os alunos precisam ter oportunidade de associar, estabelecer relações pragmáticas entre os espaços de *input* a partir de práticas pedagógicas que gerem vivências, experiência com as multimodalidades.

7.1 **Implicações**

É papel principal do professor garantir ao aluno acesso à esfera social, auxiliando-o no exercício da cidadania. O ensino da leitura, enquanto prática sociodiscursiva, deveria propiciar experiências com mesclagem. Práticas pedagógicas que trabalham com essa ideia parecem ser a implicação central deste trabalho.

7.2 **Limitações**

Este estudo possui algumas limitações, dentre as quais destacamos aqui: o número de professores-participantes e os problemas de ordem política que, de certo modo, estão interligados.

A primeira limitação deve-se ao número de professores-participantes. O questionário investigativo foi aplicado a sete professores da rede municipal com o intuito de realizar um estudo de caso mais específico, pois tínhamos a pretensão de estudar apenas a escola na qual trabalhamos. A segunda limitação está ligada a problemas de cunho político enfrentados no final de 2012. Por problemas administrativos, a prefeitura passou a atrasar o pagamento dos profissionais, deixou de fornecer água potável e merenda a algumas escolas e, com isso, as aulas foram paralisadas por várias vezes. Essas informações tiveram grande repercussão na mídia. Com isso, a liberação dos dados que constam dessa pesquisa ficou bastante prejudicada, devido ao receio do mau uso dessas informações. Foi esclarecido que essas informações seriam utilizadas apenas para fins acadêmicos e, assim,

conseguimos acesso aos dados. Porém, não tivemos acesso aos dados específicos da escola onde atuamos, visto que uma das exigências da SME-DC foi que o nome das escolas teria de ser totalmente apagado dos arquivos recebidos. Essa exigência foi justificada através do próprio projeto que envolve a Prova Caxias, já que essa avaliação é diagnóstica e não prevê uma espécie de comparação entre os resultados obtidos pelas escolas. Portanto, nosso olhar que, a princípio, estaria voltado apenas para a realidade da unidade escolar onde atuamos, passou a abranger toda a rede municipal de educação.

Cabe também pontuar que nossas conclusões a respeito do processamento cognitivo por parte dos alunos é indireta. Trabalhos experimentais poderão melhor elucidar o que de fato está em jogo.

Finalmente, voltamos a enfatizar que não temos pretensões de generalizar nossos achados. Trata-se de um estudo de caso, qualitativo eminentemente. Futuros trabalhos de escopo mais largo poderão substanciar os resultados aqui encontrados.

7.3 **Encaminhamentos**

Apesar de entendermos ser difícil apontar apenas uma razão para as dificuldades encontradas pelos alunos participantes na Prova Caxias, os dados parecem sinalizar que o fazer pedagógico precisa ser repensado de modo a incluir intervenções que contemplem o conceito de mescla; e, dada a complexidade exigida pela compreensão dessas tirinhas analisadas, será que elas devem estar nessas avaliações? Futuros estudos poderão explorar práticas pedagógicas desta natureza, permitindo ao aluno autonomia leitora.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Alexandre et al. (Org.) *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais . Brasília: MEC, SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.) O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHIAVEGATTO, V.C. Gramática: uma perspectiva sociocognitiva. In: V. C. Chiavegatto (Org.). *Pistas e Travessias II: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. p.131-212.

CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. Introdução à Linguística Cognitiva. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 16, jan.-jun. 24, 2009, p. 77-96.

CINTRA, Anna Maria. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura.* São Paulo: Contexto, 2011. p. 197-204.

CIRNE, M. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

EVANS, Vyvyan ; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FAUCONNIER, G. *Mappins in Trought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____; TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, Lilian. Introdução à linguística cognitiva. São Paulo: Contexto, 2011

FILLMORE, Charles. Frame Semantics. In: *Linguistics in the Morning Calm*, Seul: Habshin, 1982.

FONTES, Viviane Moura; FERRARI, Lilian. Dêixis e mesclagem: a expressão pronominalizada "a gente" como categoria radial. *Linguística* : Revista do Programa

de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v.6, n.2. p. 44-63, 2010.

FREIRE, Paulo*. A importância do ato de ler***.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GEERAERTS, Dirk (Ed.). *Cognitive linguistic: basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____ *A coesão textua*l. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____ *O Texto e Construção dos Sentidos*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual****.*** 17 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKOFF, George. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo :Mercado das Letras; Educ, 2002.

LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive Grammar vol II: descriptive aplication.* California: Stanford University Press, 1991.

LOPES, Márcia Oliveira Maciel. *Leitura: uma categoria híbrida – pistas do discurso dos professores da rede particular e pública.* 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Em defesa dos quadrinhos. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 209-224.

MIRANDA, N.S. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 81-95, 1999.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

_____ (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, Marileda Barbosa Estolano. *Reflexões sobre o Processo de Leitura de uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental: Uma Abordagem Ecológica.* 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

QUELLA-GUYOT, Didier. *A história em quadrinhos*. São Paulo: Unimarco; Loyola, 1994.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, A. P. M. Esquemas imagéticos e o processo de mesclagem no gênero “tirinhas”. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações*. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

RAMOS, Ana Paula Moraes. Ensino de Leitura Em Língua Materna: práticas Pedagógicas Sob A Ótica Sociocognitiva Inspiradas por Corpus de ‘tirinhas’. In: *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações (2).* Rio de Janeiro: UERJ, 2006. CD-ROM

SALIÉS. T.G. Esquemas-imagéticos: contrastando o português e o inglês. CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte*. Anais ...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Belo Horizonte; ALAB, 2001. CD-ROM.

SENE PALA, Vanderci Monteiro. Aprendizagem do inglês em uma escola brasileira: a opinião de um grupo de alunos do ensino médio**.**. In: SALIÉS, Tânia; SHEPHERD, Tânia (Org.). *Linguagem: teoria,análise e aplicações*. Rio de Janeiro: Publit; UERJ, 2005.

SHEPHERD, Tânia G.; SALIÉS, Tânia G. (Org.) *Linguística da internet.* São Paulo: Contexto, 2011.

SOMMER, Luciane Moritz. *Além da ponta do iceberg:* o papel das orações subordinadas substantivas na projeção de verdades e opiniões no discurso editorial – uma proposta funcional cognitiva*.* 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

TAYLOR, J. R. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford: Clarendon Press, 1989.

TURNER, M. *The literary mind*. USA: OUP, 1996.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.

WITTGENSTEIN, L. Philosophical Investigations. NJ: Macmillan, 1959.

ANEXO A – Questionários Investigativos

Questionário 1

Questionário de pesquisa com professores do ensino fundamental

Caro(a) professor(a),

Solicitamos sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos e sua identidade será preservada. A pesquisa busca entender como se dá o ensino-aprendizagem de leitura nas salas de aula de língua materna nas escolas públicas de Duque de Caxias e propor intervenções que possam contribuir para seu desenvolvimento. O trabalho conta com a orientação da Prof. Dr. Tânia Saliés, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem o apoio do programa de pós-graduação em Letras dessa instituição.
Lembramos que não há respostas "certas" ou "erradas".

Desde já, muito obrigada por sua ajuda.

I) Dados Pessoais

1) Nome:

2) Sexo: ( ) feminino (X) masculino

3) Há quanto tempo você é professor(a)?
( ) 1 a 5 anos
(X) 5 a 10 anos
( ) 10 a 15 anos
( ) 15 a 20 anos
( ) Há mais de 20 anos

4) Você atual em qual segmento do ensino fundamental?
( ) 1º segmento (X) 2º segmento

5) Qual a sua formação acadêmica?
( ) Ensino Médio
( ) Graduação Área: Português – Literaturas.
( ) Especialização Área: Estudos Literários.
( ) Mestrado Área:
( ) Doutorado Área:
( ) Pós-Doutorado Área:

II) Sobre a escola

6) Dentro do segmento em que você atua, quais são os objetivos a serem alcançados no ensino-aprendizagem de leitura?

O aluno precisa se apropriar integralmente do conteúdo do texto.

7) Comente a sua experiência no ensino-aprendizagem de leitura no segmento em que você atua.

A leitura quase sempre se resume ao livro didático. Algumas vezes, também utilizo os livros da biblioteca.

8) Como você avalia o desempenho de seus alunos na leitura e compreensão de textos?

Os alunos apresentam muitas deficiências, oriundas de uma estrutura familiar e escolar desestruturadas.

9) Você usa histórias em quadrinhos / tirinhas em suas aulas? Como? Comente.

Em quase todas as avaliações há uma tirinha. Também utilizo as histórias em quadrinhos que estão no livro didático.

10) Como o CONSEGUIR se relaciona com a sua prática pedagógica e uso de histórias em quadrinho no ensino-aprendizagem de leitura? Comente.

O que é o CONSEGUIR? As histórias em quadrinhos ajudam os alunos a ter uma resposta rápida na hora de interpretar um texto.

11) O livro didático adotado explora HQ's? Como? Avalie.

O livro didático utiliza as histórias em quadrinhos, contudo, não faz uma análise minuciosa das histórias em quadrinhos.

12) Na sua opinião, como os seus alunos se saem na leitura e compreensão de HQ's? Comente o desempenho em geral e na prova CAXIAS em específico.

A maioria dos alunos compreendem imediatamente a mensagem contida nas histórias em quadrinhas. Eu nunca apliquei, corrigi ou vi um caderno de prova da Prova Caxias.

13) Que sugestões você daria para uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem de leitura que contemple as HQ's, os objetivos estabelecidos e as demandas das provas CAXIAS / BRASIL?

É necessario muita leitura de histórias em quadrinhas, oficinas extra-classe de produção de histórias, interdisciplinaridade, entre as matérias de Artes, Língua Portuguesa e Informática.

Autorizo o uso dos dados acima para fins de pesquisa e divulgação científica.

Assinatura do respondente

Questionário 2

Questionário de pesquisa com professores do ensino fundamental

Caro(a) professor(a),

Solicitamos sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos e sua identidade será preservada. A pesquisa busca entender como se dá o ensino-aprendizagem de leitura nas salas de aula de língua materna nas escolas públicas de Duque de Caxias e propor intervenções que possam contribuir para seu desenvolvimento. O trabalho conta com a orientação da Prof. Dr. Tânia Saliés, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem o apoio do programa de pós-graduação em Letras dessa instituição.
Lembramos que não há respostas "certas" ou "erradas".

Desde já, muito obrigada por sua ajuda.

I) Dados Pessoais

1) Nome: _

2) Sexo: (X) feminino ( ) masculino

3) Há quanto tempo você é professor(a)?
( ) 1 a 5 anos
( ) 5 a 10 anos
( ) 10 a 15 anos
( ) 15 a 20 anos
(X) Há mais de 20 anos

4) Você atual em qual segmento do ensino fundamental?
(X) 1º segmento ( ) 2º segmento

5) Qual a sua formação acadêmica?
( ) Ensino Médio
( ) Graduação Área: _____
( ) Especialização Área: _____
(X) Mestrado Área: Língua Portuguesa
( ) Doutorado Área: _____
( ) Pós-Doutorado Área: _____

II) Sobre a escola

6) Dentro do segmento em que você atua, quais são os objetivos a serem alcançados no ensino-aprendizagem de leitura?

Objetiva-se que os alunos façam uma leitura para além da decodificação, entendendo o texto como um todo significativo e não um aglomerado de frases, identificando os implícitos e fazendo analogias entre o lido e o vivido, estabelecendo relação entre o lido num texto X com a leitura feita em outros textos.

7) Comente a sua experiência no ensino-aprendizagem de leitura no segmento em que você atua.

Há alguns anos atuo nos dois últimos anos do 1º segmento. Nesses três últimos, tem-se tornado complicado trabalhar leitura como compreensão dado o grande número (+ de 50%) de alunos que chegam ao 4º ano não alfabetizados. Venho fazendo um trabalho de alfabetização paralelamente ao que desenvolvo em interpretação de textos orais e escritos, de variados gêneros e dimensões.

8) Como você avalia o desempenho de seus alunos na leitura e compreensão de textos?

Nessa última turma, pode-se perceber que um pouco mais de 50% dos alunos ~~alcançou~~ compreende os textos mais na superficialidade.

9) Você usa histórias em quadrinhos / tirinhas em suas aulas? Como? Comente.

As HQs e as tirinhas estão frequentemente em minha sala de aula. Fazemos a leitura por prazer e também direcionada, observando as peculiaridades do gênero, a importância de relacionar o signo verbal com o não verbal para que a significação se dê. Geralmente levo uma tirinha vertical ampliada para que façamos a leitura coletiva de modo que as características desse gênero percebidas, ~~anot~~ registradas na lousa, discutidas, além de interpretarmos a tira em questão como um texto único.

10) Como o CONSEGUIR se relaciona com a sua prática pedagógica e uso de histórias em quadrinho no ensino-aprendizagem de leitura? Comente.

Também com frequência utilizamos as questões dos módulos do projeto por apresentarem textos de gêneros variados e curtos, e por medirem as habilidades referentes à competência leitora. O projeto traz muitas tirinhas, em breve cada qual avalie uma habilidade diferente, a interpretação cuidadosa, relacionando texto escrito e imagem, faz com que o aluno compreenda melhor o texto.

11) O livro didático adotado explora HQ's? Como? Avalie.

O livro que utilizamos explora bastante as HQs. Faz isso destacando as características do gênero, explorando a metalinguagem, evidenciando a compreensão texto a texto.

12) Na sua opinião, como os seus alunos se saem na leitura e compreensão de HQ's? Comente o desempenho em geral e na prova CAXIAS em específico.

Como dito antes, nesses últimos três anos, os alunos têm apresentado muita dificuldade em leitura como compreensão, inclusive no que diz respeito às HQs.

13) Que sugestões você daria para uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem de leitura que contemple as HQ's, os objetivos estabelecidos e as demandas das provas CAXIAS / BRASIL?

O que sugiro é que sejam trabalhadas as características do gênero como os balões, o negrito, as letras em caixa-alta, as onomatopéias, a fisionomia das personagens e o que elas significam em cada texto.

Autorizo o uso dos dados acima para fins de pesquisa e divulgação científica.

Assinatura do respondente

Questionário 3

Questionário de pesquisa com professores do ensino fundamental

Caro(a) professor(a),

Solicitamos sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos e sua identidade será preservada. A pesquisa busca entender como se dá o ensino-aprendizagem de leitura nas salas de aula de língua materna nas escolas públicas de Duque de Caxias e propor intervenções que possam contribuir para seu desenvolvimento. O trabalho conta com a orientação da Prof. Dr. Tânia Saliés, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem o apoio do programa de pós-graduação em Letras dessa instituição.
Lembramos que não há respostas "certas" ou "erradas".

Desde já, muito obrigada por sua ajuda.

I) Dados Pessoais

1) Nome: _____

2) Sexo: (X) feminino ( ) masculino

3) Há quanto tempo você é professor(a)?
( ) 1 a 5 anos
(X) 5 a 10 anos
( ) 10 a 15 anos
( ) 15 a 20 anos
( ) Há mais de 20 anos

4) Você atual em qual segmento do ensino fundamental?
( ) 1º segmento (X) 2º segmento

5) Qual a sua formação acadêmica?
( ) Ensino Médio
( ) Graduação Área: _____
(X) Especialização Área: Língua Portuguesa
( ) Mestrado Área: _____
( ) Doutorado Área: _____
( ) Pós-Doutorado Área: _____

II) Sobre a escola

6) Dentro do segmento em que você atua, quais são os objetivos a serem alcançados no ensino-aprendizagem de leitura?

Bem, na prefeitura de Duque de Caxias não há um planejamento curricular único para todas as escolas, sendo assim o professor tem a liberdade de estabelecer em conjunto com os demais professores ~~um~~ plano de português de sua escola um ~~[illegible]~~ um plano de curso para cada ano e nele se estabelecem quais os objetivos que se pretende alcançar no trabalho com a língua.

7) Comente a sua experiência no ensino-aprendizagem de leitura no segmento em que você atua.

Devido à falta de recursos da educação de Duque de Caxias, eu tenho quase que única e exclusivamente o livro didático como recurso pedagógico. Sendo assim procuro seguir, tanto no que diz respeito aos conteúdos gramaticais quanto no que se refere ao trabalho de leitura e escrita, a sequência do livro. Na medida do possível faço folhas com atividades complementares, pois pago as cópias com meu dinheiro mas não são muitas as vezes

8) Como você avalia o desempenho de seus alunos na leitura e compreensão de textos?

Muito ruim. Não são capazes, em sua maioria, de compreender o que leem, apenas decodificam a língua escrita. Não conseguem inferir nem deduzir nada ou praticamente nada a partir daquilo que leram; não compreendem figuras de linguagem como metáforas, ironias e metonímias, entre outras coisas.

9) Você usa histórias em quadrinhos / tirinhas em suas aulas? Como? Comente.

Sim, nas aulas costumo usar as que estão no livro didático. Nas avaliações e nos materiais de apoio que preparo, sempre coloco uma tirinha e faço perguntas de interpretação e também de gramática a partir do que está na tirinha.

10) Como o CONSEGUIR se relaciona com a sua prática pedagógica e uso de histórias em quadrinho no ensino-aprendizagem de leitura? Comente.

Bem, na minha maneira de trabalhar com tirinhas não houve nenhuma modificação até mesmo porque esse projeto pouco trabalha esse gênero textual. Já no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura acho que consegui trabalhar com mais facilidade com o material do projeto do que com os textos do livro didático.

11) O livro didático adotado explora HQ's? Como? Avalie.

Nas séries em que trabalho, o livro didático adotado não trabalha praticamente nada desse gênero textual. Em geral, quando aparecem tirinhas e história em quadrinhos, é somente um pretexto para se fazer perguntas de gramática.

12) Na sua opinião, como os seus alunos se saem na leitura e compreensão de HQ's? Comente o desempenho em geral e na prova CAXIAS em específico.

Bem, como já disse, eles não conseguem inferir nem deduzir quase nada a partir do que leem e como as tirinhas e as charges (que são os gêneros que às vezes aparecem na prova Caxias) exigem que se façam muitas deduções e inferências para se compreender plenamente o texto, nesses gêneros eles têm um desempenho ainda pior.

13) Que sugestões você daria para uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem de leitura que contemple as HQ's, os objetivos estabelecidos e as demandas das provas CAXIAS / BRASIL?

Eu sugiro que se mantenha o projeto conseguir, mas que haja uma total modificação dos materiais (as apostilas), pois com a mistura de gêneros textuais que há nos atuais e sem se desenvolver nos alunos uma compreensão das características de cada gênero (e isso exige que se trabalhe várias vezes consecutivas com textos do mesmo gênero), fica muito difícil se chegar a algum resultado. É lógico que a prova Brasil e a prova Caxias não se detêm num único gênero mas antes que o aluno chegue nesse nível de desempenho e consiga trabalhar com vários gêneros identificando cada um e as suas especificidades, é preciso que ele esteja habituado com cada um deles.

Autorizo o uso dos dados acima para fins de pesquisa e divulgação científica.

Assinatura do respondente

Questionário 4

Questionário de pesquisa com professores do ensino fundamental

Caro(a) professor(a),

Solicitamos sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos e sua identidade será preservada. A pesquisa busca entender como se dá o ensino-aprendizagem de leitura nas salas de aula de língua materna nas escolas públicas de Duque de Caxias e propor intervenções que possam contribuir para seu desenvolvimento. O trabalho conta com a orientação da Prof. Dr. Tânia Saliés, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem o apoio do programa de pós-graduação em Letras dessa instituição.
Lembramos que não há respostas "certas" ou "erradas".

Desde já, muito obrigada por sua ajuda.

I) Dados Pessoais

1) Nome

2) Sexo: (X) feminino ( ) masculino

3) Há quanto tempo você é professor(a)?
( ) 1 a 5 anos
( ) 5 a 10 anos
( ) 10 a 15 anos
(X) 15 a 20 anos
( ) Há mais de 20 anos

4) Você atual em qual segmento do ensino fundamental?
(X) 1º segmento (X) 2º segmento

5) Qual a sua formação acadêmica?
( ) Ensino Médio
(X) Graduação Área: Ciências Biológicas
(X) Especialização Área: Biologia Celular e Molecular
( ) Mestrado Área: _____
( ) Doutorado Área: _____
( ) Pós-Doutorado Área: _____

II) Sobre a escola

6) Dentro do segmento em que você atua, quais são os objetivos a serem alcançados no ensino-aprendizagem de leitura?
Na questão da construção da leitura objetivo que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que desenvolva o entendimento de textos e linguagens diversas, aferindo pontos de vista, idéia norteadora das informações neles contidos, assim como articular suas interpretações no domínio da escrita.

7) Comente a sua experiência no ensino-aprendizagem de leitura no segmento em que você atua.

Faço uso de recursos que promovam a experiência de leitura com diversos tipos de textos (charges, tirinhas, músicas, poemas, reportagens e etc), rodas de conversa, leituras compartilhadas com ditos populares, contos e parábolas.

8) Como você avalia o desempenho de seus alunos na leitura e compreensão de textos?

Avalio levando em consideração as habilidades do aluno em articular idéias de textos diversos, a construção de conclusões e pontos de vistas das idéias implícitas nos textos.

9) Você usa histórias em quadrinhos / tirinhas em suas aulas? Como? Comente.

Sim. Uso para fixar conceitos gramaticais, retirando as idéias centrais, moral das histórias.

10) Como o CONSEGUIR se relaciona com a sua prática pedagógica e uso de histórias em quadrinho no ensino-aprendizagem de leitura? Comente.

Viabilizando o uso desses recursos (histórias em quadrinhos) como artigo no teatro, trazendo mais naturalidade a execução desse tipo de atividade em aula.

11) O livro didático adotado explora HQ's? Como? Avalie.

Pouco. Acredito que esta ferramenta é pouco explorada pelos livros didáticos e muitas vezes colocado como acervo de novidade e atrativo ilustrativo.

12) Na sua opinião, como os seus alunos se saem na leitura e compreensão de HQ's? Comente o desempenho em geral e na prova CAXIAS em específico.

Ainda se comportam muitos inseguros e buscam responder as questões HQs de forma muito objetiva, o que não se adequa a dinâmica da ferramenta e ainda não conseguem associar os conteúdos nelas contextualizados.

13) Que sugestões você daria para uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem de leitura que contemple as HQ's, os objetivos estabelecidos e as demandas das provas CAXIAS / BRASIL?

Fazer dessa ferramenta uma facilitadora da aquisição dos conteúdos propostos. Contextualizar os conteúdos e as habilidades que se deve propor e que a HQs intervém nesses fatores, quando utilizado na prática pedagógica.

Autorizo o uso dos dados acima para fins de pesquisa e divulgação científica.

Assinatura do respondente _____

Questionário 5

Questionário de pesquisa com professores do ensino fundamental

Caro(a) professor(a),

Solicitamos sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos e sua identidade será preservada. A pesquisa busca entender como se dá o ensino-aprendizagem de leitura nas salas de aula de língua materna nas escolas públicas de Duque de Caxias e propor intervenções que possam contribuir para seu desenvolvimento. O trabalho conta com a orientação da Prof. Dr. Tânia Saliés, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem o apoio do programa de pós-graduação em Letras dessa instituição.
Lembramos que não há respostas "certas" ou "erradas".

Desde já, muito obrigada por sua ajuda.

I) Dados Pessoais

1) Nome:

2) Sexo: ( ) feminino (X) masculino

3) Há quanto tempo você é professor(a)?
( ) 1 a 5 anos
(X) 5 a 10 anos
( ) 10 a 15 anos
( ) 15 a 20 anos
( ) Há mais de 20 anos

4) Você atual em qual segmento do ensino fundamental?
(X) 1º segmento (X) 2º segmento

5) Qual a sua formação acadêmica?
( ) Ensino Médio (NORMAL)
( ) Graduação Área: HISTÓRIA
(X) Especialização Área: ORIENT, SUPERVISÃO E GESTÃO ESCOLAR
( ) Mestrado Área: _____
( ) Doutorado Área: _____
( ) Pós-Doutorado Área: _____

II) Sobre a escola

6) Dentro do segmento em que você atua, quais são os objetivos a serem alcançados no ensino-aprendizagem de leitura?
No "primeiro segmento" focamos em uma leitura que proporcione um entendimento mais profundo das mensagens e informações. O objetivo é que o aluno alcance o nível de produzir uma leitura de textos e seus contextos inferindo e produzindo argumentos e possibilidades.

7) Comente a sua experiência no ensino-aprendizagem de leitura no segmento em que você atua.

Sempre desenvolvi o trabalho de leitura proporcionando diversos tipos de textos criando uma maior abrangência da "visão" e interpretação do aluno.

8) Como você avalia o desempenho de seus alunos na leitura e compreensão de textos?

Ao final do período letivo, grande parte dos alunos alcançaram os objetivos tendo leitura oral fluente com boa interpretação.

9) Você usa histórias em quadrinhos / tirinhas em suas aulas? Como? Comente.

Frequentemente. Uso de forma lúdica, porém com objetivos de percepção espacial, visual e, principalmente, interpretação de sutilezas nos elementos especialmente fisionomias, reações e mensagem implícitas.

10) Como o CONSEGUIR se relaciona com a sua prática pedagógica e uso de histórias em quadrinho no ensino-aprendizagem de leitura? Comente.

O CONSEGUIR proporcionou material e estágiário que trabalhou bastante quadrinhos contidos nele. O material estava em consonância com meu trabalho e objetivos.

11) O livro didático adotado explora HQ's? Como? Avalie.

O livro do projeto CONSEGUIR desenvolve com todos os aspectos supracitados necessários.
O livro didático da escola, não foi usado por não existir.

12) Na sua opinião, como os seus alunos se saem na leitura e compreensão de HQ's? Comente o desempenho em geral e na prova CAXIAS em específico.

Se saem bem, porém após muito desenvolvimento da forma de perceber os contextos. Tanto no cotidiano como na prova CAXIAS, os resultados foram satisfatórios.

13) Que sugestões você daria para uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem de leitura que contemple as HQ's, os objetivos estabelecidos e as demandas das provas CAXIAS / BRASIL?

As avaliações atuais usam muito esse tipo de texto/leitura que é amplo e produtivo. Devemos manter o foco nelas, sem esquecer dos demais, e propiciar sempre o contato sempre com as HQ's.

Autorizo o uso dos dados acima para fins de pesquisa e divulgação científica.

Assinatura do respondente

Questionário 6

Questionário de pesquisa com professores do ensino fundamental

Caro(a) professor(a),

Solicitamos sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos e sua identidade será preservada. A pesquisa busca entender como se dá o ensino-aprendizagem de leitura nas salas de aula de língua materna nas escolas públicas de Duque de Caxias e propor intervenções que possam contribuir para seu desenvolvimento. O trabalho conta com a orientação da Prof. Dr. Tânia Saliés, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem o apoio do programa de pós-graduação em Letras dessa instituição.
Lembramos que não há respostas "certas" ou "erradas".

Desde já, muito obrigada por sua ajuda.

I) Dados Pessoais

1) Nome:

2) Sexo: (X) feminino ( ) masculino

3) Há quanto tempo você é professor(a)?
( ) 1 a 5 anos
( ) 5 a 10 anos
(X) 10 a 15 anos
( ) 15 a 20 anos
( ) Há mais de 20 anos

4) Você atual em qual segmento do ensino fundamental?
(X) 1º segmento ( ) 2º segmento

5) Qual a sua formação acadêmica?
(X) Ensino Médio
( ) Graduação Área: _____
( ) Especialização Área: _____
( ) Mestrado Área: _____
( ) Doutorado Área: _____
( ) Pós-Doutorado Área: _____

II) Sobre a escola

6) Dentro do segmento em que você atua, quais são os objetivos a serem alcançados no ensino-aprendizagem de leitura?

- Ler e entender o texto
- Ler com fluência
- Ler e interpretar o texto com autonomia

7) Comente a sua experiência no ensino-aprendizagem de leitura no segmento em que você atua.

Visto que a rede trabalha com ciclo, é complicado essa questão, pois até o 3º ano a aprovação é automática, portanto, quando o aluno chega ao 3º ano, não sabe ler e interpretar. E na pior dos casos no 5º ano sem leitura.

8) Como você avalia o desempenho de seus alunos na leitura e compreensão de textos?

É realmente um quadro muito triste, pois são alunos repetentes e com idade avançada para o ano ou escolaridade. Leitura precária e pouco interesse.

9) Você usa histórias em quadrinhos / tirinhas em suas aulas? Como? Comente.

Às vezes, pois se faz necessário investir em leituras mais extensas que as tiras.

10) Como o CONSEGUIR se relaciona com a sua prática pedagógica e uso de histórias em quadrinho no ensino-aprendizagem de leitura? Comente.

Acho um projeto muito bom, mas se tivesse realmente estrutura para isso. Particularmente usaria em sala de aula.

11) O livro didático adotado explora HQ's? Como? Avalie.

Nem todos, e acredito que isso deveria ser obrigatório, visto que as avaliações feitas pela rede, normalmente tem HQ's.

12) Na sua opinião, como os seus alunos se saem na leitura e compreensão de HQ's? Comente o desempenho em geral e na prova CAXIAS em específico.

Visto que tenho uma turma com alunos repetentes, idade avançada e até mesmo falta de interesse, alguns se saem muito bem (já trabalho c/o assunto), outros nem tanto.

13) Que sugestões você daria para uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem de leitura que contemple as HQ's, os objetivos estabelecidos e as demandas das provas CAXIAS / BRASIL?

Que este projeto conseguir realmente seja colocado em prática, pois são materiais valiosos!

Autorizo o uso dos dados acima para fins de pesquisa e divulgação científica.

Assinatura do respondente

Questionário 7

Questionário de pesquisa com professores do ensino fundamental

Caro(a) professor(a),

Solicitamos sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos e sua identidade será preservada. A pesquisa busca entender como se dá o ensino-aprendizagem de leitura nas salas de aula de língua materna nas escolas públicas de Duque de Caxias e propor intervenções que possam contribuir para seu desenvolvimento. O trabalho conta com a orientação da Prof. Dr. Tânia Saliés, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem o apoio do programa de pós-graduação em Letras dessa instituição.
Lembramos que não há respostas "certas" ou "erradas".

Desde já, muito obrigada por sua ajuda.

I) Dados Pessoais

1) Nome: _____

2) Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

3) Há quanto tempo você é professor(a)?
( ) 1 a 5 anos
( ) 5 a 10 anos
( ) 10 a 15 anos
(X) 15 a 20 anos
( ) Há mais de 20 anos

4) Você atual em qual segmento do ensino fundamental?
( ) 1º segmento (X) 2º segmento

5) Qual a sua formação acadêmica?
( ) Ensino Médio
( ) Graduação Área: _____
( ) Especialização Área: _____
( ) Mestrado Área: _____
(X) Doutorado Área: LETRAS.
( ) Pós-Doutorado Área: _____

II) Sobre a escola

6) Dentro do segmento em que você atua, quais são os objetivos a serem alcançados no ensino-aprendizagem de leitura?

1) EXTRAIR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS;
2) EXTRAIR INTENCIONALIDADES;
3) EXTRAIR CONTEXTO DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO.
4) EXTRAIR EFEITOS DE SENTIDO
5) COMPREENDER FIGURAS DE LINGUAGEM
6) ESTABELECER RELAÇÕES LÓGICAS.

7) Comente a sua experiência no ensino-aprendizagem de leitura no segmento em que você atua.

BUSCO APLICAR AS CONTRIBUIÇÕES DA PRAGMÁTICA LINGUÍSTICA E DA TEORIA(L) DO TEXTO, CENTRADO SOBRE ESTUDO EM TEXTOS CONCRETOS DA PRÁTICA SOCIAL COTIDIANA E NAQUELES PRODUZIDOS PELA MÍDIA EM GERAL. QUANTO À LITERATURA, BUSCO APLICAR A TEORIA DA LITERATURA.

8) Como você avalia o desempenho de seus alunos na leitura e compreensão de textos?

A PARTIR DE MINHAS PROPOSTAS, AVALIO COMO BOM, AINDA QUE COM TODOS OS PROBLEMAS SUBJETIVOS E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM GERAL.

9) Você usa histórias em quadrinhos / tirinhas em suas aulas? Como? Comente.

MUITO. A PRINCÍPIO, CONFORME A TEORIA DA NARRATIVA, DEPOIS COMO ROTEIRO. PARA FIM, COM BASE NA TEORIA LINGUÍSTICA INTERACIONAL.

10) Como o CONSEGUIR se relaciona com a sua prática pedagógica e uso de histórias em quadrinho no ensino-aprendizagem de leitura? Comente.

11) O livro didático adotado explora HQ's? Como? Avalie.

GERALMENTE ABORDA, MAS GERALMENTE DE FORMA BASTANTE PRECÁRIA.

12) Na sua opinião, como os seus alunos se saem na leitura e compreensão de HQ's? Comente o desempenho em geral e na prova CAXIAS em específico.

QUANTO À PROVA "CAXIAS", NÃO FAÇO IDEIA. GERALMENTE, VÃO BEM.

13) Que sugestões você daria para uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem de leitura que contemple as HQ's, os objetivos estabelecidos e as demandas das provas CAXIAS / BRASIL?

VIDE ITEM ACIMA. EXPLORAR OS EFEITOS DE SENTIDO DE SUA LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL. EXPLORAR ELEMENTOS LINGUÍSTICOS-COMUNICATIVOS NA PRODUÇÃO DE HUMOR. ELABORAR NARRATIVAS A PARTIR DELES. PRODUZIR ROTEIROS, HQ's, FILMES E DOCUMENTÁRIOS.

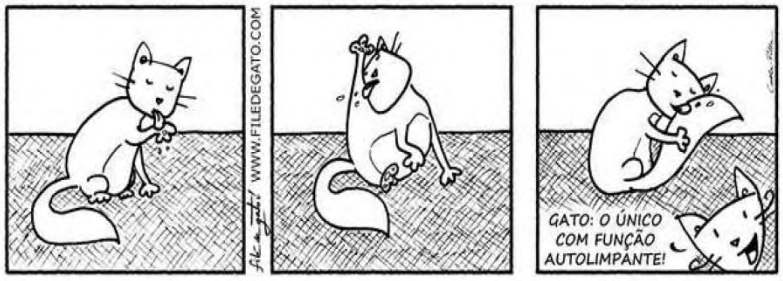
Autorizo o uso dos dados acima para fins de pesquisa e divulgação científica.

Assinatura do respondente

ANEXO B – Questões com tiras em quadrinhos da Prova Caxias 2011 e 2012

Questão 13 – Prova Caxias, 5º ano, SME-DC, 2011

QUESTÃO 13



http://www.filedegato.com.br/

No 3º quadradinho, a palavra autolimpante indica que

(A) o gato não se limpa.
(B) o gato se limpa sozinho.
(C) alguém limpa o gato.
(D) às vezes o gato se limpa.

Questão 20 – Prova Caxias, 5º ano, SME-DC, 2011

QUESTÃO 20

Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6716

Fonte: http://www.monica.com.br/comics/tirinhas

A pontuação usada no segundo quadrinho "Sua golducha, baliguda..." sugere que o Cebolinha

(A) continuará xingando.
(B) está irritado.
(C) parou de xingar.
(D) está assustado.

Questão 29 – Prova Caxias, 9º ano, SME-DC, 2011

QUESTÃO 29

http://bloglog.globo.com/miguelpaiva/

As perguntas feitas pela personagem denotam que

(A) ela está interessada nos problemas relatados pela amiga.
(B) ela também critica quem pensa em problemas menores.
(C) ela é alienada em relação aos graves problemas que existem o mundo.
(D) sua única preocupação é lavar a louça.

Questão 3 – Prova Caxias, 4º ano, SME-DC, 2012

QUESTÃO 3

http://www.monica.com.br/tirinhas

De acordo com a tirinha, Cebolinha está torcendo pela Mônica

(A) porque é amigo dela.
(B) porque não gosta do Cascão.
(C) para não cair no abismo.
(D) porque ela é mais forte.

Questão 6 – Prova Caxias, 4º ano, SME-DC, 2012

QUESTÃO 6

http://www.filedegato.com

Na tirinha, o que indica que a gatinha está "tomando banho" é ela

(A) estar se lambendo.
(B) estar cantando.
(C) estar dormindo.
(D) ser vaidosa.

Questão 7 – Prova Caxias, 4º ano, SME-DC, 2012

QUESTÃO 7

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7712

http://www.monica.com.br/tirinhas

Nessa tirinha, é engraçado

(A) o Cebolinha falar errado.
(B) o Cebolinha não saber nadar.
(C) o Cascão estar assustado.
(D) o Cascão rezar para não se molhar.

Questão 10 – Prova Caxias, 4º ano, SME-DC, 2012

QUESTÃO 10

Para responder a esta questão, leia atentamente os textos I e II, que seguem.

TEXTO I

http://www.filedegato.com

TEXTO II

AS BORBOLETAS

Brancas
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

http://www.casadobruxo.com.br/poesia

Os dois textos falam sobre

(A) as borboletas.
(B) as cores das borboletas.
(C) os jardins.
(D) os jardins e as borboletas.

Questão 4 – Prova Caxias, 8º ano, SME-DC, 2012

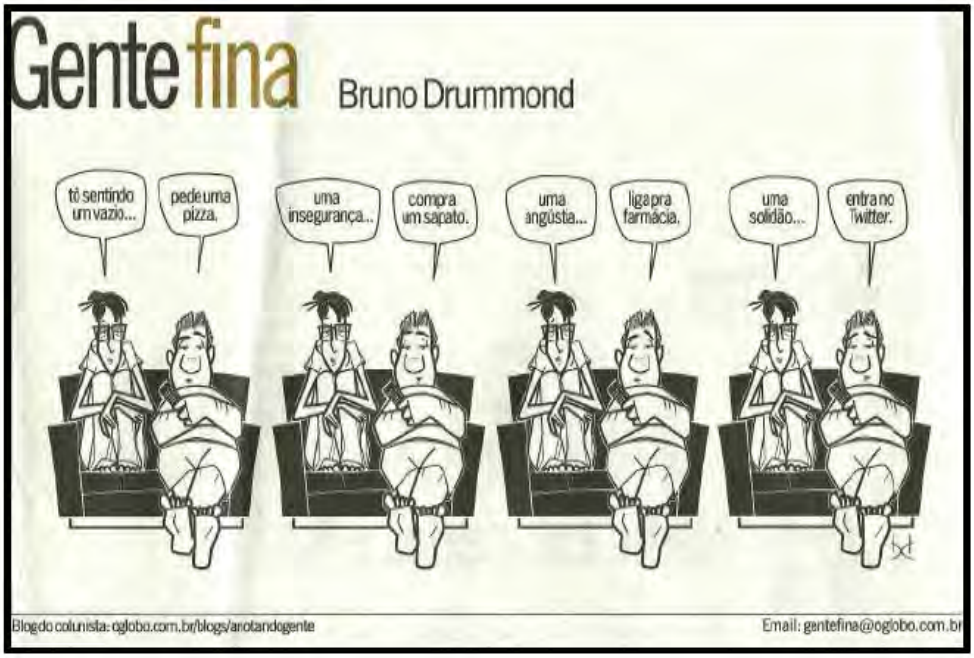
QUESTÃO 4

Na oração "Mas **aí** é quando eu vejo TV.", o vocábulo sublinhado refere-se a que época da vida de Calvin?

(A) Ao período da infância.
(B) Ao momento em que ele espera pelo ônibus.
(C) Ao período em que ele estará na faculdade.
(D) Às tardes e aos fins de semana.

Questão 5 – Prova Caxias, 8º ano, SME-DC, 2012

QUESTÃO 5



O que chama atenção nesse diálogo é

(A) o descaso do amigo pela ausência de dinheiro do outro.
(B) a amizade entre os dois, que é um exemplo de solidariedade.
(C) o fato de haver, para cada sentimento, um produto de consumo.
(D) a carência afetiva que foi combatida com palavras de conforto.

Questão 8 – Prova Caxias, 8º ano, SME-DC, 2012

QUESTÃO 8

Pela leitura desse texto, pode-se afirmar que

(A) algumas mulheres impõem condições para se relacionarem com os homens.
(B) um convite para sair é uma forte prova de que o homem quer se casar.
(C) a atitude submissa de certas mulheres atraem os homens para o casamento.
(D) muitos homens desistem de se relacionar com mulheres muito nervosas.

Questão 15 – Prova Caxias, 8º ano, SME-DC, 2012

QUESTÃO 15

Folhinha. São Paulo, Folha de São Paulo, 23 out. 1993.

O uso das reticências, no quadrinho 6, indica que a personagem Chiquinha

(A) só tem medo de seis coisas diferentes.
(B) só tem medo de cinco coisas diferentes.
(C) tem outros medos além dos relatados.
(D) não tem medo de absolutamente nada.

ANEXO C – Matriz De Referência de Língua Portuguesa: tópicos e seus descritores

4ª SÉRIE/5º ANO

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 – Estabelecer relação causa /conseqüência entre partes e elementos do texto.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Descritores do Tópico VI. Variação Lingüística

D10 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

8ª SÉRIE/9º ANO

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que

tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Lingüística

D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.