

O DIÁRIO DE LEITURAS DOS QUADRINHOS: DO LIVRO DIDÁTICO ÀS PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO

Renata Ferreira RIOS⁶⁴

Geam KARLO-GOMES⁶⁵

Resumo: Este texto apresenta resultados iniciais de uma pesquisa-ação realizada com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Petrolina-PE acerca da utilização de gêneros multimodais. Objetivamos, aqui, compreender as contribuições da escrita diarista nas leituras dos quadrinhos no contexto escolar. Para isso, analisamos de que forma os quadrinhos têm sido abordados em alguns livros didáticos, e em seguida, propusemos a escrita do diário de leituras dos gêneros tira em quadrinhos e charge. A partir das produções diaristas, concluímos que este dispositivo pode nortear os estudantes na leitura dos quadrinhos, favorecendo a interlocução, autonomia, criatividade e gestão do próprio aprendizado. Além disso, foi possível também agregar inovação ao conceito de metáforas visuais, proposto por Ramos (2009).

Palavras-chave: Leitura. Ensino Médio. Tiras em Quadrinhos. Diário de leituras.

Resumen: *Este texto presenta resultados iniciales de una investigación-acción realizada con estudiantes de la Enseñanza Media de una escuela pública de la ciudad de Petrolina-PE sobre la utilización de géneros multimodales. Objetivamos, aquí, comprender las contribuciones de la escritura diarista en las lecturas de los cómics en el contexto escolar. Para ello, analizamos de qué forma los cómics han sido abordados en algunos libros didáticos, y luego propusimos la escritura del diario de lecturas de los géneros cómics y viñeta. A partir de las producciones diaristas, concluimos que este dispositivo puede guiar a los estudiantes en la lectura de los cómics, favoreciendo la interlocución, autonomía, creatividad y gestión del propio aprendizaje. Además, fue posible también agregar innovación al concepto de metáforas visuales, propuesto por Ramos (2009).*

Palabras clave: *Lectura. Enseñanza Media. Cómicas. Diario de lecturas.*

⁶⁴ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Departamento de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE). Petrolina-PE/Brasil. E-mail: renatarios7@gmail.com

⁶⁵ Doutor em Literatura e Interculturalidade Pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (UPE). Petrolina-PE/Brasil. E-mail: geamk.upe@gmail.com

Introdução

Com a disseminação das novas tecnologias, o texto vem adquirindo cada vez mais novas configurações que transcendem as palavras. A multimodalidade tem se tornado constante nas demandas cotidianas e não pode ficar fora do contexto escolar. Atualmente, é difícil conceber um aluno do Ensino Médio que não lide cotidianamente com diferentes textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos com desenvoltura. Apesar disso, “o desafio fica colocado pelas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso” (LEMKE, 2010 *apud* ROJO, 2012, p. 22). As novas tecnologias evoluíram, surgiram novos formatos, novas linguagens, mas a escola não conseguiu acompanhar essa evolução. Esse cenário nos motivou a conhecer a realidade escolar e o tratamento de gêneros multimodais em formato impresso para que, a partir dessas considerações iniciais, pudéssemos expandir a discussão para novas semioses que extrapolassem a linguagem verbal e as imagens.

As reflexões realizadas em contexto acadêmico – cuja formação do professor é um de seus objetivos – não devem desconsiderar a realidade e as práticas peculiares da Educação Básica. E foi essa proposta que norteou a análise e verificação da potencialidade do diário de leituras em aulas de leitura/interpretação de textos na vivência do projeto de extensão “O diário de leituras como alternativa didática na escola e na universidade”, realizado na Universidade de Pernambuco (2017-2018). Projeto que serviu de ferramenta para o projeto de pesquisa “Imagem e ensino: propostas metodológicas em aulas de Língua Portuguesa”, responsável por aplicar e analisar a utilização da escrita diarista no Ensino Médio. Resultados parciais desse projeto são aqui partilhados e comentados.

Com efeito, essa pesquisa possibilitou diagnosticar uma questão extremamente contundente para o processo de ensino e aprendizagem. No Ensino Médio, verificamos ocasiões em que há um distanciamento do professor em relação às vivências dos alunos. Percebemos que as diferentes posições instauradas, em parte, são resultado da posição hierárquica professor-aluno. Ambos os participantes do processo de ensino-aprendizagem apresentam vocabulários e padrões comunicativos diferentes. É necessário, portanto, que sejam apresentadas estratégias que permitam a aproximação do professor à linguagem e também às dificuldades dos alunos.

Nesse sentido, resolvemos experimentar a prática diarista, no intuito de favorecer a interlocução entre professores e alunos.

A escrita diarista como dispositivo didático

O diário de leituras é um gênero capaz de favorecer a revisão bibliográfica (MACHADO *et al*, 2007), a leitura crítica e o hábito de estudo individual, entre outras contribuições. Em entrevista fictícia a partir dos registros da pesquisadora Anna Rachel Machado, Ermelinda Barricelli recupera o conceito desse gênero:

O Diário é um texto no qual o leitor vai registrando, à medida que lê, da forma mais livre possível e pessoal, sua compreensão, suas impressões pessoais, seus problemas de compreensão diante do texto que está lendo, as relações que vai estabelecendo entre os conteúdos do texto e seus conhecimentos e experiências pessoais, suas concordâncias e discordâncias com o autor, etc. Do ponto de vista da linguagem de cunho interacionista sociodiscursiva, o Diário pode ser visto como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, no qual, as características do leitor interagem com as do texto para produzir uma significação específica ao contexto na qual a atividade de leitura se realiza. (BARRICELI, 2018, p.26).

O trabalho com o diário de leituras ainda é pouco explorado, tanto no contexto universitário quanto no cenário escolar. Ele é uma alternativa que pode contribuir de forma significativa na construção de habilidades de leitura, pois é um instrumento de revisão bibliográfica que possibilita uma leitura mais profunda, ativa e crítica de textos de variados campos discursivos. Ao ler escrevendo, o estudante sai da condição de mero receptor do texto e passa a ser “coprodutor” do discurso lido, questionando o autor, suas posições ideológicas, fazendo relação do conteúdo com outros conhecimentos prévios, apresentando suas dúvidas ou descobertas. Em suma, um verdadeiro instrumento de leitura analítica e crítica.

Partindo da obra *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*, de Anna R. Machado (1998), que introduz o diário de leituras como instrumento para o ensino e aprendizagem da leitura, pautamos essa pesquisa como meio de experimentação desse gênero como aporte didático no cenário escolar do Ensino Médio. Assim como Machado (1998, p.67), defendemos a pedagogia do diário de leituras como instrumento que possibilita o processo de construção de significado, onde o “leitor mobiliza diversas capacidades de linguagens que envolvem diferentes tipos de conhecimentos”: linguísticos, enciclopédicos e interacional (INGEDORE; ELIAS, 2014).

Consoante Machado (2005, p.64), o diário de leituras é um texto que permite dialogar com o autor do texto, de forma reflexiva, cujo texto nasce à medida que se lê. Nesse processo, realizando-se operações diversas, próprias dos atos de linguagem numa situação de interação: sintetiza-se, parafraseia-se; pedem-se esclarecimentos, justificativas; expressam-se diferentes

reações, opiniões, emoções; fazem-se julgamentos sobre o texto lido, subjetivamente, concordando ou não; avalia-se o dito com as experiências pessoais e/ou o conhecimento de mundo, entre outras.

Em trabalho recente (KARLO-GOMES, 2018), avaliando a contribuição do gênero diário de leituras no desenvolvimento intelectual de estudantes, constatamos que o sujeito-leitor apresenta indícios que demonstram esforços cognitivos para compreensão de conhecimentos novos, com aptidões para novos saberes, descobertas; cuja “percepção, o raciocínio e a memória são demonstrativos do quanto o exercício reflexivo diante do texto lido pôde se consolidar como estratégias metacognitivas capazes de favorecer a aprendizagem significativa” (KARLO-GOMES, 2018, p. 41).

Corroborando com essa pesquisa, considerando a utilização do gênero diário de leituras como modo de estender a subjetividade para leitura de textos multimodais (RIOS, 2018), verificamos também que ele pode ser utilizado com função diagnóstica, revelando as dificuldades dos estudantes quanto à interpretação de textos dessa natureza. Nesse sentido,

[...] cabe ao professor munir-se de instrumental teórico e metodológico eficiente para lidar com a heterogeneidade de discursos resultantes, inclusive, de um processo de democratização do ensino. Uma das formas de fazer com que se tenha acesso a esses novos discursos é o **exercício da escrita subjetiva**, por meio do qual os alunos sentem liberdade de expressar seus anseios e dificuldades. Em outras palavras, a prática diarista favorece a interlocução necessária na construção de diálogo efetivo com o professor. Um importante instrumento que pode ser empregado para alcançá-lo é o diário de leituras (RIOS, 2018, p. 92, grifos nossos).

Por essa razão, defendemos que o diário de leituras pode gerar positivos resultados para o ensino e aprendizagem, tendo em vista que ele abre espaço para diferentes vozes, onde os diversos discursos podem circular, contribuindo para a democratização do conhecimento e a formação crítica. Além disso, com esse dispositivo, o ensino pode se aproximar de contextos mais enriquecedores, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e produtiva, favorecendo o papel do estudante como coprodutor de conhecimentos; e não receptor-passivo, apenas.

Os gêneros textuais escolhidos para iniciarmos a proposta de escrita do diário foram tira e charge. Inicialmente, realizamos um levantamento e verificamos a forma como este gênero tem sido apresentado em livro didático de Língua Portuguesa. Depois, relatamos os resultados da interação dos estudantes com tais atividades.

Quadrinhos no livro didático do Ensino Médio

Nos livros analisados⁶⁶, há exemplos em que a tira em quadrinhos (TQ) é utilizada na elaboração de questões de conhecimento gramatical. Nesses casos, identificamos comandos verbais empregados no enunciado da questão, como “leia” e “responda”, entre outros. O enunciado apresenta a proposição de leitura da TQ, contudo, em seguida, são apresentadas questões relativas apenas ao conhecimento gramatical, verificado a partir do texto verbal que compõe a TQ. Dessa forma, embora a função social das tiras em quadrinhos seja predominantemente o entretenimento, esta não está devidamente contemplada nas questões que direcionam a interpretação do texto. De acordo com Carvalho (2009),

[...] o livro didático é um dos instrumentos que nos permite examinar o modo como as tiras são abordadas e interpretadas no ensino de língua portuguesa. Na escola, a leitura das tiras em quadrinhos aparece como proposta de pura reflexão metalinguística, ou seja, analisa o texto de forma distanciada dos usos da linguagem, quer em seu aspecto retórico, estilístico ou discursivo (p.1).

Esse distanciamento dos usos da linguagem verificado nas questões dos livros didáticos tem sido discutido por Mendonça (2003) sob o rótulo de “políticas de fechamento”. Percebe-se que “há um fechamento de possibilidades múltiplas de sentido tanto nas perguntas feitas pelo autor do livro (um leitor privilegiado) quanto nas respostas contidas no livro do professor” (MENDONÇA, 2003, 247). Por esse motivo, direcionando o trabalho do professor, os formadores de opinião – como mídia, livros didáticos e vestibulares – estabelecem o que deve ser a disciplina Língua Portuguesa, excluindo de seus domínios outras formas de conceber a língua e lidar com ela (MENDONÇA, 2003). O exercício de interpretação de TQ, a seguir, retirado do livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido* (2016), constitui exemplo desse “fechamento” citado por Mendonça (2003).

Para responder à questão “cinco” do referido livro didático, os alunos devem compreender a relação de proporcionalidade introduzida pela estrutura correlativa *quanto mais...mais*. As respostas apresentadas pelas autoras explicam essa relação: “a primeira oração é classificada como uma subordinada adverbial proporcional (quanto mais o corpo dele

⁶⁶ ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2016.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2013.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016.

encolhe) que se relaciona à principal (mais o ego aumenta). Nessa questão são valorizadas a identificação das orações (principal e subordinada), assim como o uso das estruturas que indicam a relação sintática (locuções conjuntivas proporcionais), como “à proporção que” ou “à medida que”. A construção da questão evidencia, portanto, o objetivo de privilegiar apenas a reflexão metalinguística, desconsiderando aspectos discursivos importantes para a construção do texto. Um deles seria entender, afinal, por que o corpo do general encolhe? Para compreender a TQ é necessário que o leitor recorra ao conhecimento enciclopédico por meio do qual reconhecemos que a estatura dos seres humanos diminui em decorrência do envelhecimento e o conseqüente desgaste da coluna vertebral. Esse conhecimento específico não é manifestado apenas ou pela reflexão metalinguística ou discursiva do texto. Além disso, a construção do sentido da tira implica também na interpretação das imagens, como semiose complementar à mancha gráfica – característica imprescindível do gênero quadrinhos.

Figura 1 – Questão sobre a TQ

» Leia a tira a seguir para responder à questão 5.

5. No segundo quadrinho da tira, entendemos o motivo pelo qual o retrato do general Durera não passou pela porta. Qual é ele?

- Qual é a explicação dada pela secretária para esse fato?
- Que relação sintática de subordinação se estabelece entre as orações em que essa explicação é apresentada? Justifique, classificando-as.
- Reescreva no caderno a oração subordinada adverbial da tira, substituindo as estruturas que indicam a relação sintática por ela estabelecida por outras equivalentes.

» Em todos os períodos abaixo há...

Fonte: ABAURRE; ABAURRE e PONTARA, 2016, p. 220.

Verificamos que a questão do livro didático (*Figura 1*) não somente distancia outros aspectos do funcionamento do texto, quanto privilegia apenas a reflexão metalinguística, restringindo a concepção de linguagem. Portanto, os exercícios de interpretação dos quadrinhos

nessa perspectiva não promovem um processo de interlocução, construção de sentidos, assim como o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso da linguagem.

Os PCN's, publicados em 1997 pelo Ministério da Educação, já enfatizavam a necessidade de não centrar as atividades de análise linguística na metalinguagem:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem [...] centrar-se nas atividades epilinguísticas, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística (PCN's, 1997 *apud* BAGNO, 2010, p.96).

Por outro lado, a capacidade de construção de significados, e expressão desses significados construídos, é também proporcionada por meio de textos escritos que proporcionem reflexão acerca das características do gênero analisado. Por esse motivo, inicialmente, é importante que o professor identifique e evidencie características específicas dos gêneros textuais diversos, inclusive os multimodais.

Com a diversificação de seus gêneros – charge, cartuns e tiras – as histórias em quadrinhos presentes no ambiente escolar geram novos desafios ao trabalho docente, no sentido de que os professores precisam concebê-las como recurso pedagógico e tentar extrair delas contribuições ao ensino de Língua Portuguesa.

Elementos dos quadrinhos: metáforas visuais

Os elementos que configuram os quadrinhos são organizados de forma a compor um todo harmonioso. Por esse motivo, cada detalhe interfere na composição do sentido pretendido. De acordo com Ramos (2009), cada quadrinho “agrupa personagens, mostra o espaço da ação, faz um recorte no tempo e condensa uma série de elementos da cena narrativa, que, por mesclarem diferentes signos, possuem um alto grau informativo” (RAMOS, 2009, p. 90). O alto grau informativo de cada um deles intensifica a comparação/oposição entre diferentes quadrinhos, permitindo a condução da narrativa. Acerca da cena e ação narrativa, especificamente entre os recursos empregados pelo o ilustrador/autor, estão aqueles que são definidos por intermédio dos personagens. São eles: expressões faciais, gestos dos personagens e metáforas visuais. Aferidas pelo contexto em que a história é produzida, combinações de elementos como boca, olhos, sobrancelha entre si favorecem inúmeras possibilidades de expressão (raiva, alegria, tristeza, etc.). Ramos (2009) também observa a importância dos gestos

e postura corporal dos personagens. Estes devem estar devidamente coerentes com a imagem representada para reforçar o sentido pretendido. Sendo assim, se as feições de uma personagem indicarem alegria, e o corpo demonstrar tristeza, por exemplo, pode ocorrer uma contradição visual (RAMOS, 2009, 115).

Sobre a metáfora visual, Santos (2002 *apud* RAMOS, 2009, p. 112) afirma que esta é caracterizada, de maneira geral, como ocorrência de uma imagem que se associa a outro conceito diferente do seu significado original para que ocorra a produção do sentido pretendido, assim como ocorre com as metáforas verbais. A imagem de uma lâmpada, por exemplo, pode indicar “ideia” ou a imagem de um coração pode sugerir “amor” ou “paixão. Alguns autores também optam por inserir os recursos gráficos (como linhas retas ou onduladas, por exemplo) na classificação das metáforas visuais, pois afirmam que, assim como as imagens, aqueles também usam um processo metafórico para gerar sentido. De acordo com Ramos (2009 p.114) “uma reta em cima da imagem de uma cabeça deixa ser simplesmente uma reta e adquire uma outra conotação, diferente da original, tal qual a metáfora”. Classificações como essa indicam que tanto a imagem de uma lâmpada quanto a representação de uma reta podem ser consideradas metáforas visuais, em que esta é considerada menos icônica e aquela mais icônica.

Nesse trabalho, apresentamos a proposição de avançar nessa classificação, discutindo outro tipo de metáforas visuais: as que são constituídas por oposição de signos icônicos. Essa proposta surgiu como resultado do diálogo entre todos os participantes da pesquisa (pesquisadores, professora da turma e alunos), que norteado pela escrita de diários de leituras de HQs.

Diário de leituras dos quadrinhos

Selecionamos como aporte metodológico a pesquisa-ação por valorizarmos o caráter empírico de ações orquestradas tendo em vista o objetivo comum de resolução de problema coletivo (THIOLLENT, 2005). As ações realizadas foram organizadas em três etapas: 1) proposta de escrita de página de diário de leituras de histórias em quadrinhos (tira e charge); 2) identificação, descrição e análise de elementos que compõem os quadrinhos, realizadas oralmente e com a participação de todos os envolvidos na pesquisa; 3) reescrita da página do diário de leituras dos gêneros multimodais descritos.

Figura 11 – Texto *Recruta Zero*, de Mort Walker



Fonte: ABAURRE; ABAURRE e PONTARA, 2016, p. 220.

Antes do início da escrita, apresentamos, com auxílio do projetor, as características dos diários de leituras e alguns exemplos destes, para que os alunos do 2º ano do Ensino Médio pudessem seguir como modelo. Após a preparação inicial, demos início à primeira etapa e solicitamos que os alunos escrevessem sua impressão/interpretação acerca do texto da *figura 2* (exibido por meio do projetor).

Os excertos 1, 2 e 3 exemplificam as contribuições dos alunos por meio da escrita de diários de leituras dos quadrinhos aqui proposta.

Excerto: 1

Aluno: 1

Eu entendi que a porta é pequena e que não deu pra passar o retrato do general.

Excerto: 2

Aluno: 2

Eu acho que o retrato é muito grande e não dá pra entrar.

Excerto: 3

Aluno: 3

Eu entendi que a secretária disse que o retrato do general não passou pela porta porque é grande demais.

Os primeiros diários produzidos pelos alunos demonstraram uma escrita breve em que o sentido do texto não foi abordado a contento. Esse fato pode sinalizar a ausência de prática com a escrita diarista no contexto escolar e também a dificuldade de leituras de quadrinhos. Contudo, embora tenham escrito textos curtos, os alunos construíram a narrativa corretamente,

empregando a primeira pessoa e, portanto, adequando-se se ao gênero textual “diário de leituras”. Verificamos também que nos diários, a interpretação dos alunos foi realizada a partir de elementos mais explícitos, transmitidos por signos verbais, presentes no balão do primeiro quadrinho (“O retrato do general não passou pela porta”), e visual (a imagem do retrato do general), presentes no segundo quadrinho.

Apenas dois dos dezoito alunos inferiram corretamente a associação do tamanho do retrato do general com o seu ego (excertos 4 e 5).

Excerto: 4

Aluno: 4

O retrato do general é grande porque ele se acha melhor que os outros. Ele não passou na porta.

Excerto: 5

Aluno: 5

O retrato do general é do tamanho do ego dele. Por isso não passou pela porta, é muito grande.

Para que ocorra a interpretação adequada do texto, é necessário que o leitor esteja apto a identificar elementos dos quadrinhos, perceber a coerência entre esses elementos e recuperar dados socioculturais para realizar inferências. Com relação ao texto da *figura 2*, o conhecimento sociocultural proporciona a compreensão da relação de proporcionalidade: quanto mais o corpo do general encolhe (por ter cada vez mais idade), mais o ego dele aumenta. A complexidade desse processo requer um aprendizado específico e direcionado e para proporcioná-lo resolvemos partir dos conhecimentos e contribuições dos alunos em um processo de interlocução mediado pelo diário de leituras.

Metáforas visuais: oposição de signos icônicos

Verificamos que a maioria dos alunos destacou o tamanho do retrato do general como elemento relevante para a sua interpretação da tira. Por esse motivo, decidimos iniciar a análise do texto a partir dessa imagem. Como resultado da discussão oral com os alunos (etapa 2), propusemos um novo tipo de metáfora visual, construída com oposição de signos icônicos. Ressaltamos que, no segundo quadrinho do texto da *figura 2*, há uma oposição entre o rosto da secretária, enquadrado em uma janela e representado em tamanho menor, e o retrato do general

na moldura, em tamanho maior. O fato de o retrato do general ser carregado por um guincho acentua a representação visual e reforça a opulência do ego do general. A imagem da secretária também enquadrada é relevante para o processo cognitivo de produção de sentido, visto que no senso comum, é considerada com maior ego a pessoa que se considera superior às demais. Nesse exemplo, a oposição é necessária para favorecer a metáfora visual: dois rostos enquadrados, em oposição de tamanho, favorecem a representação da opulência do ego do general. A oposição dos signos icônicos é, portanto, definidora na produção do sentido pretendido por meio de apresentação de conceito diferente do seu original.

Outro exemplo de metáfora visual construída com oposição de signos icônicos foi apresentado aos alunos por meio de uma charge (*Figura 3*) presente no mesmo livro didático.

Figura 3 – Charge



Fonte: ABAURRE; ABAURRE e PONTARA, 2016, p. 197

Decidimos desconsiderar a análise metalinguística proposta no livro didático (identificação de pronomes) e apresentamos a charge (*Figura 3*) aos alunos diretamente, por meio do projetor. Nessa charge, há dois personagens: o pai que dirige-se ao filho para apresentá-lo ao planeta que receberá no futuro. O pai é representado em estilo mais caricato, com elementos que sugerem contexto de lazer: fuma charuto, usa óculos escuros e roupas coloridas. Além disso, os traços do sorriso são intensificados para expressar malícia e esperteza. Para acentuar a representação visual de desconcentração, o personagem calça um chinelo, elemento normalmente associado à despreocupação. A legenda chama a atenção do leitor para o tema acerca do qual a caracterização do pai do menino demonstra não estar preocupado: “sustentabilidade”. Comentamos que o autor da charge emprega dois pontos de exclamação ao

final da mensagem com o intuito de destacá-la (Meu filho: um dia tudo isto será seu!!) e que esta é ainda mais acentuada com o uso de uma reta abaixo do pronome “seu”, em cor vermelha. Portanto, embora não esteja preocupado com a conservação do planeta, o pai do menino ressalta que este será do filho. Observamos que as roupas coloridas e descontraídas estão em oposição ao planeta Terra, representado com cores escuras e com marcas de deteriorização. Assim como ocorreu no texto da *figura 2*, novamente a oposição de dois signos icônicos é determinante na produção do sentido pretendido por meio de apresentação de conceito diferente do seu original, constituindo, assim, metáforas visuais.

Destacamos também a importância da inferência da relação de proporcionalidade (quanto menos o pai se preocupa com a sustentabilidade, mais o planeta Terra será destruído) na produção do sentido do texto. Por fim, ressaltamos que o signo que representa a fumaça do cigarro reproduz a forma de um cifrão. Isto sugere que a despreocupação com relação ao tema da sustentabilidade não ocorre de forma gratuita, mas tem como propósito ganhos financeiros.

A análise da metáfora visual construída com oposição de signos visuais icônicos, no mesmo quadrinho, proporcionou não somente a compreensão da mútua cooperação entre linguagem verbal e icônica, como também, favoreceu a discussão da relação de proporcionalidade, que foi abordada na análise metalinguística proposta do livro didático (*Figura 1*).

Em seguida, solicitamos aos alunos que escrevessem nas páginas dos diários a sua interpretação acerca dos dois textos: *figuras 2 e 3* (etapa 3). De maneira geral, verificamos que os textos dos alunos melhoraram em termos de escrita e conteúdo. Os textos mais representativos desses resultados são apresentados a seguir:

	Diário de leituras do texto da <i>figura 2</i>
	Excerto: 5 Aluno: 4
1	<i>Eu agora entendi que para interpretar a tirinha é preciso entender a importância</i>
2	<i>das imagens. Quando a professora explicou foi melhor para entender que o</i>
3	<i>quadro do general estava sendo carregado por um guincho e que ele é bem maior</i>
4	<i>do que o rosto da secretária. Ele quer o quadro dele bem maior que os outros.</i>
5	<i>Ele se acha melhor que os outros porque tem o ego grande.</i>

	Diário de leituras do texto <i>da figura 2</i>
	Excerto: 6 Aluno: 2
1	<i>Depois que os professores explicaram eu entendi que devemos ler o texto e</i>
2	<i>também as imagens para entender a tira. O retrato do general é grande, pesado</i>
3	<i>e precisa ser carregado por um guincho. Eu acho que isso é o mais importante. O</i>
4	<i>retrato é grande como o ego dele.</i>

Ambos os alunos ressaltaram a importância de analisar as imagens (signos icônicos) da tira em quadrinhos, sugerindo que não as consideravam anteriormente ([**Excerto 5** – linhas 1 e 2] *Eu agora entendi que para interpretar a tirinha é preciso entender a importância de cada imagem.*); ([**Excerto 6** – linhas 1 e 2] *Depois que os professores explicaram eu entendi que devemos ler o texto e também as imagens para entender a tira*). Verificamos que, no excerto 5, o aluno 4 retoma as considerações acerca do ego do general, já realizada adequadamente no primeiro texto (excerto 4) ([**Excerto 5** - linhas 4 e 5] *Ele quer o quadro dele bem maior que os outros. Ele se acha melhor que os outros porque tem o ego grande.*). Ainda no segundo texto, o aluno 4 acrescenta a informação acerca da metáfora visual por oposição ([linhas 2 e 3] *foi melhor pra entender que o quadro do general estava sendo carregado por um guincho e que ele é bem maior do que o rosto da secretária*). O aluno 2, por sua vez, demonstrou no excerto 6 que compreendeu a opulência do ego do general sugerida por meio da dimensão do retrato. Para isso, ressaltou o tamanho e o peso do quadro, acentuado pelo autor da tira por meio da imagem de um guincho ([linhas 2 e 3] *O retrato do general é grande, pesado e precisa ser carregado por um guincho*). Do mesmo excerto (6), ressaltamos também a observação “*Eu acho que isso é o mais importante*” (linha 3), revelando que o aluno sentiu-se à vontade para expressar sua opinião a respeito da composição da tira em quadrinho. A observação do aluno indica que a escrita do diário de leituras o encorajou a posicionar-se, e esse tipo de ação pode motivá-lo a manter interlocução efetiva com o professor, além de, aos poucos, favorecer sua autonomia como sujeito crítico, que se posiciona frente aos diversos gêneros textuais que ele pode encontrar nas práticas de linguagem.

Em seguida, foi proposto que os alunos escrevessem uma página do diário de leituras comentando sobre a charge que foi descrita oralmente (texto da *figura 3*). São exemplos dessa escrita os excertos 7 e 8.

	Diário de leituras do texto da <i>figura 3</i>
	Excerto: 7 Aluno: 6
1	<i>Os professores explicaram que é importante prestar atenção nas imagens. Nessa</i>
2	<i>charge o pai fala pro filho que o planeta será dele, mas o planeta está destruído.</i>
3	<i>Eu acho que as roupas coloridas querem dizer que o pai não está nem aí para o</i>
4	<i>futuro do filho.</i>

	Diário de leituras do texto da <i>figura 3</i>
	Excerto: 8 Aluno: 1
1	<i>Eu fiquei mais incomodada com a situação do planeta. Ele está caindo aos</i>
2	<i>pedaços e o pai fala que vai deixar a destruição para o filho. Eu entendi que o</i>
3	<i>pai não quer se preocupar, não se importa com o futuro do filho.</i>

O excerto 7 novamente reforça a informação da importância das imagens que parece não ser considerada a contento pelos alunos na etapa 1. A informação “*Os professores explicaram que é importante prestar atenção nas imagens*” (linha 1) é relevante para a escrita diarista porque sintetiza o aprendizado proporcionado naquela aula e permite que o próprio aluno, ao reler sua escrita, monitore seu próprio rendimento. Em seguida, neste mesmo excerto, o aluno 6 constrói adequadamente uma relação adversativa entre duas orações, empregando a conjunção “mas” (linha 2) *o pai fala pro filho que o planeta será dele, mas o planeta está destruído*). Assim como todas as conjunções adversativas, “mas” comporta sentido que vai do contraste até a negação” (NEVES, 1984, p. 24). Podemos concluir que o aluno compreendeu e comentou a oposição entre os elementos que é essencial para a composição da metáfora visual presente na charge. Em seguida, o aluno reforça essa oposição destacando caracterização do pai com roupas de lazer, em contraste com o planeta em deteriorização (que compromete o futuro do filho) ([linhas 3 e 4] *Eu acho que as roupas coloridas querem dizer que o pai não está nem aí para o futuro do filho*).

No excerto 8, o aluno 1 também destaca a oposição sugerida pela despreocupação do pai e a deteriorização do planeta ([linhas 2 e 3] *Eu entendi que o pai não quer se preocupar, não se importa com o futuro do filho*). Em sua escrita, o aluno 1 também apresenta uma opinião pessoal a respeito de um elemento da charge ([linha 1] *Eu fiquei mais incomodada com a situação do planeta*). Essa informação revela que, gradativamente, os alunos sentem-se à

vontade para apresentar opiniões pessoais a respeito dos elementos dos textos multimodais. Isso sinaliza a participação ativa e desenvoltura do aluno que pode favorecer discussões futuras acerca de valores plásticos, estéticos (e também éticos) que compõem os quadrinhos, além do caráter puramente técnico apresentado nesse primeiro momento.

Considerações finais

Por meio das análises, compreendemos que, embora a função social das tiras em quadrinhos seja predominantemente o entretenimento, esta não está devidamente contemplada para direcionar a interpretação do texto no livro didático; mas, muitas vezes, são utilizadas meramente para ilustrar as questões de análise metalinguística. Esses tipos de questões podem gerar uma leitura fragmentada dos quadrinhos. É necessário, no entanto, que os alunos compreendam que o conjunto de todos os recursos empregados na construção desse gênero contribui para o entendimento da mensagem.

Com o intuito de descrever as dificuldades dos alunos no processo de leitura dos quadrinhos, recorreremos à escrita diarista por entendermos que esta possibilita a interlocução entre professores e alunos. Isso por esse dispositivo ser capaz de revelar as principais dificuldades que os estudantes apresentam em relação à leitura de gêneros em quadrinhos: ausência de inferências sobre o conhecimento sociocultural, o desconhecimento dos elementos que compõem as metáforas visuais, entre outros.

Da análise das páginas dos diários de leituras da tira (*Figura 2*) e da charge (*Figura 3*), concluímos que os alunos, de maneira geral, elegeram determinados signos icônicos como parâmetro para sua análise. Aspectos de conhecimento sociocultural como a diminuição de tamanho da pessoa ao envelhecer, relativa ao texto da *figura 1*; e o valor financeiro sugerido pelo cifrão (*Figura 2*) foram desconsiderados na escrita dos alunos. Outro aspecto que pode ser criteriosamente retomado está relacionado à construção da relação de proporcionalidade que pode ser verificada em ambos os textos. Por esse motivo, concluímos que embora sejam necessárias novas intervenções para que ocorra, enfim, compreensão adequada dos textos apresentados, os elementos que necessitam ser retomados já foram previamente identificados. Nesse sentido, verificamos que a interpretação dos quadrinhos em contexto escolar pode ser favorecida pela prática em que o professor destaca e comenta oralmente elementos da sua organização, conjuntamente com os alunos, após analisar suas percepções iniciais de interpretação por meio da escrita diarista. Fato que corrobora para uma pedagogia de leitura que

favorece a subjetividade e protagonismo estudantil, além possibilitar o diagnóstico do docente sobre as dificuldades de leituras por meio desse dispositivo didático.

Portanto, devido à complexidade que implica a interpretação do texto multimodal, o trabalho não se esgota em apenas uma aula. É necessário que gradativamente os professores se concentrem em elementos que não foram devidamente compreendidos pelos alunos. Uma estratégia para realizar esse acompanhamento de forma adequada é mesmo incentivar a prática diarista, que favorece a interlocução entre os participantes e permite ao aluno monitorar o próprio aprendizado, como sujeito autônomo e criativo.

Referências

ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016.

_____. **Português: contexto, interlocução e sentido**. Vol. 2. São Paulo: Moderna, 2016.

BAGNO, Marcos. **Gramática: pra que te quero?** Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

BARRICELLI, Ermelinda Maria. Diálogo com Anna Rachel Machado: uma entrevista fictícia a partir de textos não publicados da autora. In: KARLO-GOMES, Geam; _____. (Orgs). **O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 23-32.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CARVALHO, J. R. A leitura das tiras de humor nos livros didáticos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: V SIGENT, 2009. p. 122-133.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KARLO-GOMES, Geam. O diário de leituras e suas implicações no cenário acadêmico. In: _____. BARRICELLI, Ermelinda M. (Orgs). **O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 33-52.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, N. 18. 2005, pp.61-80.

_____ *et al.* **Trabalhos de pesquisa:** diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2003. 233-262.

NEVES, M. H. M. O Coordenador Interfrasal Mas – Invariância e Variantes. **Alfa**, nº. 28. São Paulo: UNESP, 1984. p.21-42.

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

RIOS, Renata F. Diário de leituras do gênero tiras em quadrinhos: subjetividade e interlocução. KARLO-GOMES, Geam; BARRICELLI, Ermelinda M. (Orgs). **O diário de leituras na escola e na universidade:** estudos do gênero e práxis pedagógica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 77-93.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.