

# **GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, METACOGNIÇÃO E SEMIÓTICA COMO MOTIVAÇÃO PARA LEITURA E ESCRITA CRÍTICAS NA SALA DE AULA**



**Valdenildo dos Santos**

*Universidade Federal do Mato Grosso do Sul*

*Purdue University*

**Ana Paula Teixeira de Amorin Rodrigues**

*Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul*

*Universidade Federal do Mato Grosso do Sul*

**Resumo:** O que este artigo apresenta de “novo” é a descrição do trabalho de auto conscientização quanto aos processos metacognitivos e de escolha do gênero histórias em quadrinhos, pelos próprios alunos, como formas de motivação e grau de entendimento de textos de uma forma geral, com destaque, em particular, ao texto visual, utilizando-se da análise semiótica da sintaxe e da semântica narrativa, apoiada na teoria da figuratividade visual, esta última, ainda não conhecida pela maioria dos pesquisadores e alunos da Escola Pública do Brasil e, principalmente, dos Estados Unidos. Partimos de uma pesquisa realizada junto a 28 alunos do 8º ano de duas escolas públicas de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, em que descobrimos sua preferência pelas histórias em quadrinho, sendo selecionada “A Turma da Mônica” de Maurício de Sousa como objeto de análise, cuja metodologia se deu pela medição do comportamento dos alunos quanto a sua capacidade de percepção dos processos metacognitivos e do sentido no interior do referido texto sincrético, antes, durante e depois da realização de atividades didáticas na apresentação das referidas teorias. Eis aqui os resultados obtidos, com base na análise de dez das 56 redações examinadas, na impossibilidade de apresentar todas elas, pelo espaço que nos é permitido neste artigo.

**Palavras-chave:** Leitura Crítica, Semiótica Sincrética, Histórias em Quadrinhos.

## **1. Introdução**

Ao atuarmos como professores de Língua Portuguesa por muitos anos verificamos que os estudantes possuem algum conhecimento prévio que os auxilia na interpretação de textos verbais, mas não o fazem de maneira sistemática e consciente, especialmente em relação aos textos de natureza sincrética. Pensando nisso, surgiram as hipóteses de que com uma proposta que trouxesse como meta as atividades metacognitivas, proporcionando aos alunos a auto consciência de seus processos de aprendizagem, direcionados para a leitura e escrita de textos somadas à aquisição dos níveis possíveis de leitura de textos apreçados pela semiótica da Escola de Paris e a teoria da figuratividade de Nícia Ribas D’Ávila poderíamos reverter este quadro

disfórico da falta de motivação, abertura da percepção do sentido e de uma escrita mais coerente do texto.

Embora saibamos que essa semiótica está presente em livros didáticos, como aqueles de Platão e Fiorin, não era conhecida no universo de 59 alunos pesquisados em duas escolas de Três Lagoas, no interior do Mato Grosso do Sul, na divisa com São Paulo, nem tampouco conhecida pela maioria absoluta dos professores e alunos nos Estados Unidos. Diante do quadro e com a consciência de que a semiótica da Escola de Paris não vai resolver todos os problemas de leitura e escrita em sala de aula, mas que pode amenizá-los é que surge este trabalho de pesquisa, cujos objetivos principais estão no preenchimento das faltas encontradas, como a indiferença à leitura, a falta de estímulos à leitura crítica e escrita de textos com base em estratégias para a leitura, em especial, de enunciados de caráter não verbal e sincréticos, como as histórias em quadrinhos.

A base teórica para as pesquisas, atividades didáticas e análise das redações dos alunos, na comprovação das hipóteses de que havia problemas de falta de motivação, e aprofundamento das habilidades (meta) cognitivas na ampliação da forma de (ver) ler o texto, está em Flavel (1979), Solé (1998), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), Greimas e seus seguidores e D'Ávila (2007, 2015).

## **2. A metacognição na sala de aula**

L.S. Vygotsky (1997, 1998) afirma que cabe ao professor apresentar aos alunos estratégias e ferramentas possíveis para a abstração e os conceitos básicos de teorias que venham desencadear o autoconhecimento de suas atividades. Neste sentido, ensinar conceito e aplicabilidade da metacognição é um primeiro passo para a aquisição de processos reguladores próprios, do encontro de melhores formas de leitura e solução de problemas por meio do pensar sobre o pensar, a meta memória.

Segundo René Descartes é preciso pensar para existir. Marcamos nossa existência, deste ponto de vista, pelo exercício do pensamento. É esse “pensar” que nos interessa aqui, como objeto modal da autonomia, do ato de ler e escrever, do saber sobre o ser no mundo. Para ser no mundo é preciso que desenvolvamos a criticidade e aprofundemos nossa percepção de tudo que nos cerca. É, igualmente, em como adquirir esse saber que estamos interessados.

Foi Flavell quem descobriu que ao aumentar a quantidade e qualidade do conhecimento, da consciência da criança sobre como se processa a aquisição do saber, o que ele vai chamar de “children’s metacognitive knowledge” e monitorar as habilidades através de um treinamento sistemático “may be feasible as well as desirable” (1979, 906).

Além de Flavell, a estudiosa da psicologia do desenvolvimento Ann Brown (1943-1999) também estava interessada no assunto, mas foi com

Kreutzer e Leonard que Flavell (1975) entrevistou crianças na pré escola, séries 1ª, 3ª, e 5ª a fim de determinar seu conhecimento sobre o funcionamento de sua memória.

A metodologia utilizada pelos estudiosos envolvia perguntas abertas sobre situações baseadas em sugestões usando o saber de uma pessoa, a tarefa e varias estratégias que influenciavam a memória.

### **3. Justificativa: Algumas ponderações**

Partimos do pressuposto, até certo ponto óbvio, de que se trabalharmos a leitura com os alunos, as interpretações escritas posteriores ao trabalho de intervenção vão ser de maior profundidade e complexidade que as anteriores. O que apresentamos enquanto “novidade” metodológica, no entanto, difere das pesquisas em geral do estudo comparativo do *antes* e *depois*, no que diz respeito à prática de teorias aplicadas separadamente e combinadas, em interface, como é o caso da proposta das estratégias metacognitivas e da semiótica, com ênfase na leitura do texto sincrético, sob o olhar da teoria da figuratividade visual, sem a audácia de querer deixar um modelo a ser seguido, mas de propor uma metodologia de leitura como proposta para se explorar as capacidades (meta) cognitivas, o fazer interpretativo dos alunos em torno de enunciados de caráter não verbal e sincréticos, pelo fato de ainda ser na escola um material pouco trabalhado pelos professores, que na regra geral, se concentram em textos verbais, quando propõem atividades de leitura.

Nós, professores, muitas vezes, subestimamos a capacidade dos nossos alunos, sem lhes dar a oportunidade de operar uma teoria que de conta da leitura do texto sincrético. Por essa razão, não é mesmo possível demonstrar a significância de um estudo deste porte, quando não se tem uma teoria para o texto sincrético que ofereça um arcabouço teórico capaz de contribuir para uma análise em sequências. Deste ponto de vista, o que é significativo, ao final de todo o processo aqui proposto, é apresentar a teoria daviliana como instrumento capaz de ajudá-los na análise objetiva do texto, porque esta apresenta pesquisa de mais de trinta anos de sua autora, embora ainda não seja conhecida da maioria absoluta dos nossos professores, de nossos alunos e em especial, dos professores e pesquisadores americanos, principalmente daqueles que se concentram em suas ilhas teóricas específicas para o ensino de línguas.

Alguém pode dizer que qualquer abordagem que siga uma pré e pós-produção mediada por atividades de leitura teria um impacto positivo na produção dos alunos. Qualquer sequência didática que começa com uma produção a frio, passa por uma leitura monitorada para previsões, inferências, pistas de contexto, recursos e estruturas de texto, organizadores gráficos etc. e termina numa nova produção. É verdade, mas a diferença significativa que descobrimos com a experiência apresentada neste artigo de forma parcial, posto que este é um fragmento de um texto maior (dissertação de mestrado)

é que ao participarem do “jogo”, isto é, ao terem a oportunidade de escolher os textos com os quais vão trabalhar, sua forma de participação, fazendo da sala de aula um ambiente descontraído e de pesquisa, democrático, de fato, faz com que os alunos se sintam parte do processo, conseguindo discernir o que é pesquisa de ensino, podendo ser iniciados como alunos pesquisadores e analistas de discursos e não simplesmente como produtores de redações que seguem um determinado tema ou gênero textual.

Portanto, o leitor desatento deste trabalho, poderá pensar que há muitas teorias e digressões ao longo do texto, mas estas são utilizadas separadamente durante o processo de intervenção e para justificar teoricamente cada uma das atividades, como a metacognição quando das aulas expositivo-participativas de auto conscientização de seus rituais de leitura, desde a interpretação primeira do texto, passando pelas exemplificações em sala de aula, do modelo de Marcuschi na passagem do primeiro texto interpretativo escrito ao segundo, em que ousamos criar mais uma modalidade de transição conforme o próprio autor nos autoriza, ao invés da passagem do texto para o resumo, de um texto menor, segundo as técnicas que já possuíam em sala de aula, usando sua experiência passadista com os professores que tiveram até aquele estágio, a um texto maior, sua segunda interpretação de um mesmo enunciado de caráter sincrético e, da proposta de Ruiz para a auto correção de suas escritas e, finalmente, da semiótica da Escola de Paris como teoria eleita para a análise de suas análises do texto “A Turma da Mônica”, *corpus* das suas análises, antes e depois da intervenção. Então, não há uma hipérbole quanto às teorias eleitas, utilizadas separadamente para cada atividade, nem tampouco digressões.

#### **4. Da metodologia aos pressupostos teóricos: o antes, o durante e o depois**

As atividades de leitura metacognitivas são apresentadas nas aulas expositivas dos professores ministradores e na performance dos alunos ao longo das práticas pedagógicas, com o conjunto de textos selecionados, como as histórias em quadrinhos, fragmentos fílmicos, peças publicitárias e até desenhos animados, elementos estimuladores da identificação dos alunos e da sua motivação para se engajarem nas atividades principais, em que professores e alunos, juntos, analisaram os textos em sala de aula, como numa oficina de leitura, provando seu impacto na performance que vemos dos alunos, não só nos debates que participaram, nas discussões em sala de aula, mas também na aplicabilidade dos conceitos no “corpus” por eles escolhido para análise.

Deve-se, salientar, no entanto, que nos concentramos na análise do “corpus” sob um olhar semiótico e que as atividades de auto percepção das atividades metacognitivas foram demonstradas quando da operação de cada exercício interventivo, fazendo com que os alunos tomassem conhecimento

de seus próprios processos de aprendizagem, da importância deles mesmos regularem, monitorarem e avaliarem seu próprio aprendizado por meio do planejamento de suas atividades rumo a solução dos problemas que encontravam ao longo do processo de leitura e, depois, de escrita, de aplicabilidade dos conceitos aprendidos na folha de papel.

As atividades de aquecimento foram acionadas no início de cada aula oficina, levando-os a inferir e descobrir a razão desta ou daquela atividade, na descoberta do sentido no interior do texto, aquele sentido principal que é o resultado de vários sentidos paralelos ou subjacentes, instigando-se o acionamento do conhecimento prévio, o não dito que jaz por trás das palavras.

Antes de quaisquer atividades, partimos de uma pesquisa quanto ao gênero preferido dos alunos, numa busca de democratizar o ensino e propiciar o auto estímulo, a motivação. Desta forma, foi realizada uma sequência de aulas expositivas com a utilização de textos dos mais variados, produtos da mídia com a qual eles se identificam e produções intersemióticas, quando utilizamo-nos, por exemplo, de obra da literatura “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, na versão animada recriada por Miguel Falcão, numa produção da TV Escola.

Uma vez que a proposta principal era apresentar elementos para a análise do objeto sincrético, eles mesmos selecionaram outros textos como os desenhos animados do “Scooby Doo” e do “Popeye”, narrativas que facilitaram a aplicabilidade do esquema narrativo semiótico.

Este material selecionado junto aos alunos fez a diferença, porque foram motivados e interagiram durante o momento da escolha dos textos quando da demonstração da aplicabilidade das teorias aqui elencadas.

Ainda antes das atividades com estes objetos modais motivacionais antes descritos, pedimos uma primeira reflexão, seguida de uma primeira escrita da sua interpretação da história em quadrinho em questão, “A Turma da Mônica”, “corpus do trabalho principal de análise.

Explicamos que as atividades didáticas não seguiam à risca, mas foram inspiradas no modelo tradicional das sequências didáticas de Dolz, Noverraz & Schneuwly, para os habilitarmos ao fazer científico ao escreverem ou interpretarem textos.

Essas atividades envolviam, pela ordem, explicação do que seja metacognição, exercícios de auto reflexão sobre o próprio processo de leitura, o que fazem ao ler um texto, anotações à margem da página, seus rituais de leitura de uma forma geral, os monólogos interiores que se travam, chamando a atenção se percebem todo esse processo, ou não.

Procuramos, em cada passo para a demonstração dos nossos objetivos, para torná-los conscientes de seus processos metacognitivos, demonstrar que nossa prática tinha sustentação teórica, citando, por exemplo, Brown, que utilizava fotos de objetos simples, materiais acadêmicos e prosa, conforme

suas publicações “Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition” (1978) e *Metacognitive development and reading* (1980), como forma de os iniciarmos como alunos pesquisadores.

Sob esta inspiração, mostramos-lhes algumas histórias em quadrinho, aplicando e sustentando nossa análise com base em Nícia Ribas D’Ávila, apresentando a semiótica e a teoria da figuratividade visual, mesmo que brevemente, como estudiosa que propõe algumas ferramentas para a análise do texto não verbal e sincrético e que apresenta um arcabouço teórico para a análise do objeto imagético, embora não o tenhamos disponibilizado em sua completude, por uma questão de tempo. Não é possível se explicar conceitos teóricos, recriações conceituais semióticas, uma teoria tão complexa e importante em três meses de atividades, nem tampouco aquele era o espaço e tempo adequados. Por esta razão, limitamo-nos a apresentação de alguns conceitos básicos de sua teoria, como os pontos, as linhas, os traços, sua posição e espacialidade, nos níveis de leitura, quando, por exemplo, a curva de uma linha pode desenhar uma boca triste ou alegre, fazendo-os perceber a atividade eufórica e disfórica na esfera do texto não verbal.

Explicamos e demonstramos estes tipos de textos e de linguagens, por meio de desenhos animados, histórias em quadrinhos e uma variedade de outros gêneros textuais, capacitando-os para a aplicação dos conceitos no “corpus” principal ao final das atividades, quando passariam do *durante* ao *depois*, momento de se comportarem como alunos analistas. Fizemos com que percebessem que o não verbal funciona como o suporte para o verbal e que há sentido mesmo no figural que antecede o figurativo.

Falamos sobre as pesquisas de Brown nos idos de 1970 sobre as habilidades das crianças de acessar sua própria leitura para serem testadas quanto à sua capacidade de se lembrarem das experiências ou informações recebidas no uso de material de apoio didático pedagógico, como fotos de objetos comuns e que resultaram com a maior naturalidade em investigações sobre o papel da metacognição nos estudos de material acadêmico e na compreensão de prosa.

Destacamos que embora tenha sido Flavell quem utilizou o termo “metacognição” pela primeira vez em 1979 e que se reconheça a importância de suas pesquisas, das pesquisas de Brown nas décadas de 70 e 80, já existiam pesquisadores interessados no assunto no início do século passado, documentando a importância das atividades de monitoramento e regulação dos processos de compreensão da leitura, como o psicólogo soviético Lev Vygotsky (1896-1934) e o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que já incluíam em suas teorias sobre o pensamento das crianças, os processos metacognitivos. Citávamos Vygotsky, por exemplo, que observou que as crianças desenvolviam a capacidade da auto regulação de suas atividades por meio da interação com outras crianças que possuíam mais conhecimento que elas, procurando fazê-las entender a necessidade da interação na sala de aula.

Discorreremos sobre as pesquisas sobre a memória na década de sessenta, sobre as sensações, as emoções, os sentimentos das crianças ao fazerem o monitoramento de seu pensamento, fazendo surgir os modelos de processamento da informação da década de 70, como os sistemas de controle executivos que regulam os processos cognitivos básicos.

Desta forma, colocamos em prática as atividades com vistas a atingirmos a consciência dos alunos quanto a sua própria percepção dos processos que desenvolviam e da necessidade de que eles deveriam ser responsáveis pelo monitoramento de suas atividades, eles mesmos deveriam regular seus pensamentos e atividades, avaliar seu próprio crescimento e verificar o que estava faltando, e correr em busca de seus sonhos, da solução dos problemas encontrados ao longo do caminho.

Os objetivos, inicialmente, caminhavam no sentido de ativar o seu pensar sobre o pensar, sobre suas formas de solucionar os problemas de leitura, como o que fazem ao encontrarem um termo que foge ao seu repertório cultural, uma palavra que não conhecem, se vão ao dicionário, se perguntam ao professor, se buscam a solução com um colega de classe, de fazem uma inferência, observando o que vem antes e o que segue a palavra desconhecida, etc.

A cada nova atividade que desenvolvíamos em sala de aula percebíamos o interesse em participar, a participação em si e os avanços que os alunos apresentavam em seus “insights” quanto ao sentido no interior dos textos.

Estas atividades desenvolvíamos em discussões em pares e em grupos. Em cada atividade com um novo texto que apresentávamos, todos selecionados com a intenção de ativar seu conhecimento prévio, víamos o despertar das emoções, o estímulo, a interação, a sala de aula como um ambiente vivo de prazer e participação.

Dentre os objetivos, não focamos a produção de narrativas complexas, mas a sua capacidade de produzir uma escrita, acionando sua capacidade de perceber que por traz de objetos modais há valores em jogo, o que na maioria das vezes não percebem, porque não acionam as atividades (meta) cognitivas. Não foi o centro das nossas atenções, tampouco, entre os objetivos, ensinar o uso de conjunções variadas, articuladores discursivos, aqueles que são trabalhados pela lingüística textual, porque a proposta era capacitá-los com instrumentos semióticos. Desta forma, coesão e coerência são trabalhados a partir de isotopias, fazendo-os perceberem que as palavras dançam em perfeita marcação, se transformam em figuras, no nível discursivo do texto, que levam aos temas principais dentro do texto, como a temática da inflação na figura do “superbolão”.

Mostramos, em seguida, as anotações de Vygotsky quanto a um tipo de seqüência que poderiam seguir:

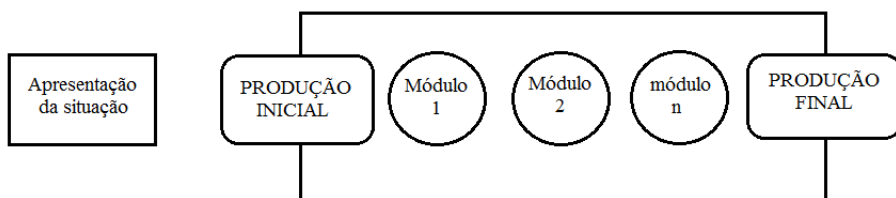
- a) assunção da responsabilidade do progresso do monitoramento;
- b) o estabelecimento de metas;

c) o planejamento das atividades e

d) a alocação da atenção, o que o psicólogo chamou de processos executivos nos quais a responsabilidade da execução do processo de leitura, do aprendizado, é dada de forma gradual, tornando os alunos capazes de regular suas próprias atividades cognitivas.

Mostramos, nesta sequência de atividades, o modelo tradicional de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004, 83) como uma outra possível sequência:

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Em seguida, explicamos que nossas atividades tinham por finalidade não seguir essa sequência, mas que fomos inspirados por ela para desenvolvermos atividades metacognitivas, de modo que pudessem perceber o que fazem ao estarem diante de um texto quando procuram entendê-lo, decifrá-lo e que, além disso, outras estratégias de leitura não só do texto verbal, mas também do texto não verbal e sincrético, estariam sendo apresentadas numa sequência de atividades livres, em sala de aula, em aulas expositivas subsequentes em que seria demonstrada a aplicabilidade dos três possíveis níveis de leituras de um texto e, sobretudo, das marcas dos textos sincréticos, em particular, das histórias em quadrinhos, objeto de sua análise e que eles, depois deste processo, estariam fazendo uma segunda interpretação do mesmo “corpus” por eles escolhido no início das atividades de pesquisa.

Mostramos, então, que as teorias conversam entre si, dialogam uma com a outra, que elas apresentam algumas interfaces, como o modelo proposto por Vygotsky, Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Mostramos que embora específicas em sua área e aplicabilidade, as teorias, como os pensamentos que norteiam os processos metacognitivos, têm uma relação, de certa forma, com alguns dos conceitos aplicados na semiótica. Como exemplo, citamos que Piaget foi quem descobriu e teorizou que os semelhantes, os colegas numa sala de aula, por exemplo, desafiam os pensamentos uns dos outros e, por assim fazerem, desenvolvem sua cognição e explicamos que é o que Greimas, na semiótica, vai chamar de manipulação por provocação.

As manipulações existem e estão em nossos discursos diários, em nossa prática social, embora não percebamos. Não só a manipulação por provocação, que deste ponto de vista, junto aos alunos, é positiva, porque os

coloca diante de um desafio uns com os outros e que pode acabar numa interação saudável para o processo do aprendizado, mas também as outras manipulações descritas por Greimas, como a sedução, a tentação e a intimidação, esta última, a mais praticada pela maioria dos professores, quando do gerenciamento do grupo em sua sala de aula.

O professor é, assim, o sujeito destinador que delega ao aluno a responsabilidade do processo do aprendizado, ou seja, da leitura, no caso, de um texto, fazendo com que este faça o próprio monitoramento do passo a passo que chegará ao término do processo, momento da auto avaliação e do repensar das atividades, com base no que funcionou melhor durante o processo para a solução dos problemas encontrados.

Falamos que o modelo greimasiano parte de um esquema canônico da narrativa que pode ser simplificado da seguinte forma:

Manipulação – Competência – Performance – Sanção.

Esta é, aliás, uma sequência que pode ser adotada em forma de parágrafos quando estiverem diante da análise de um texto, seja verbal, não verbal ou sincrético, posto que cada uma das etapas do esquema pode ser verificada no momento de análise.

Do ponto de vista teórico, além de lhes mostrar essas possibilidades, indicávamos que cada atividade que estávamos desenvolvendo não era aleatória, mas tinha base teórica, era resultado de pesquisas não só de estudiosos estrangeiros como Flavell, Brown, Vygotsky, Piaget, mas também brasileiros como Leffa (1996), Silveira (2005), Geraldi (2010) no Brasil, quanto aos processos metacognitivos, Dolz, Noverraz e Schneuwly, quanto à sequência didática e Greimas e D'Ávila, em relação a teoria semiótica e teoria da figuratividade visual.

O objetivo de elencar tais teorias, embora não discorressemos profundamente sobre elas, foi fazer com que entendessem que, como dizia John Donne, “No man is an Island”, isto é, as teorias não existem isoladamente, mas elas precisam conversar entre si, assim como precisam os homens.

Explicamos e conversamos sobre o que era uma sequência didática tradicional e que estávamos sendo inspirados por ela, embora com a liberdade de fazermos nossa própria sequência de atividades, porque nosso objetivo final era propiciar ferramentas para que se tornassem competentes na interpretação e escrita de textos não só verbais, mas também não verbais e sincréticos, como a história em quadrinhos que teriam que fazer uma segunda leitura, a fim de que pudéssemos avaliar, juntos, se, de fato, tinham evoluído no sentido específico de encontrar com mais facilidade o sentido dentro do texto.

Explicamos que embora o trabalho com gêneros tanto orais como escritos deva refletir o meio em que o sujeito está inserido, pois existem várias situações onde deverão usar a linguagem oral como em conversas familiares,

negociações e outras escritas que podem ser exemplificadas por cartas, contos ou mesmo dissertações, esse não era o caminho que estávamos percorrendo. Apesar de Dolz e Schneuwly sugerirem que cada uma das situações de comunicação exige certo tipo de linguagem, ao falarem de uma regularidade no trabalho escolar, ressaltando que este “será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados” (2004, 83), estaríamos adotando uma postura de escrita livre ou criativa, como a leitura analítica, com a utilização da semiótica como elemento teórico.

É por meio destas atividades, por assim dizer, que pretendemos fazer com que os alunos pesquisados tivessem acesso às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis, como os processos metacognitivos e semióticos, a fim de porem em prática os conceitos apreendidos e aprendidos *durante* as atividades em sala de aula.

Essa liberdade de expressão, na interpretação e na escrita, tiveram inspiração em Luiz Antônio Marcuschi ao falar da “escrita para a escrita” como o “resumo”, uma prática explorada pela maioria absoluta dos professores. Na liberdade concedida pelo próprio linguista quanto à sua proposta, o texto escrito aqui (textualização) é o *antes* da sequência de atividades livres que seguimos na sala de aula conforme exposto anteriormente, ou seja, a primeira escrita dos alunos com base em suas impressões do texto a eles exposto, “A Turma da Mônica”, antes da intervenção. A segunda escrita dos alunos, sua segunda interpretação, depois da intervenção, é o que vamos chamar de retextualização, inspirados por Marcuschi (2010, 48) que segundo seu modelo apresenta as transições:

Fala	>>	Escrita (entrevista oral para entrevista impressa)
Fala	>>	Fala (conferência para tradução simultânea)
Escrita	>>	Fala (texto escrito para exposição oral)
Escrita	>>	Escrita ( texto escrito para resumo escrito) <sup>1</sup>

Consideramos que o objetivo da textualização e retextualização, do *antes* e do *depois* das nossas atividades em sala de aula, era verificarmos se houve ou não ampliação da percepção do sentido no interior do texto, tendo o mesmo sujeito para o texto original, primeiro e segunda escrita, sem uma preocupação com o gênero com o qual iriam se expressar.

## 5. A correção das redações

Para o processo de correção das redações, do ponto de vista de concordância verbal, pronominal, ortografia, etc, embora não tenha sido o foco da nossa proposta, contamos com as sugestões de Eliana Donaio Ruiz em seu livro “Como corrigir edações na escola” (2015), que mostra a correção-interativa

---

<sup>1</sup> Ver mais especificamente em Marcuschi, 2010, p. 49.

dentre outros procedimentos, sob três perspectivas, ou seja, a correção indicativa, que cuida das palavras, das frases e dos períodos que apresentam erros ou são pouco claros (36) e verifica os deslizos ortográficos e lexicais, a correção resolutiva, que trata de corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros e a correção classificatória que surge com a opinião do professor (41).

Depois das atividades em sala de aula, procedemos as atividades sugeridas por Ruiz a fim de que tomassem conhecimento de suas próprias dificuldades e corrigissem, eles mesmos, suas falhas, rumo à autonomia de seu fazer pragmático e cognitivo. Não apresetamos aqui estas atividades, repetimos, pelo espaço destinado a modalidade deste artigo.

## **6. As histórias em quadrinos e o processo de geração de estímulo e motivação.**

Foi Eisner (1999) quem chamou as histórias em quadrinhos de “arte sequencial” que tiveram início nas pinturas rupestres e se consolidaram nos jornais a partir do século XX, onde estão até hoje, oriundas que foram dos gibis ou almanaques, chegando ao jornal onde ganharam mais força de popularização em meio aos jovens e adultos, alcançando sua especificidade.

Mendonça (2010) afirma que as histórias em quadrinhos, embora apareçam em alguns livros didáticos, avaliações externas como os vestibulares e o Enem, não fazem parte do cânon dos textos trabalhados pela escola. Sua leitura é fácil, mas há aquelas que “demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio” (2010, 214). Ele defende a função didática das histórias em quadrinhos no sentido de instruir ou persuadir, apesar de serem incorporadas a partir da década de 90 nos livros didáticos de português como atividades não muito importantes do tipo “Divirta-se”, “Só para ler”, sendo raro quando aparecem como texto central da unidade didática.

Ele sugere que levemos os alunos a perceberem as estratégias discursivas utilizadas por seus produtores e que podemos estudá-las ainda como “elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões (para a fala, o medo, o sonho, o pesadelo, o pensamento etc.)” (2010, 220). Além destes aspectos, devemos conduzir os alunos à percepção do “tamanho e o tipo das letras (para sentimentos como a raiva, o grito, o amor, a indiferença etc.), os sinais usados no lugar das letras (para os palavrões, para línguas estrangeiras ou extraterrestres), a disposição do texto (sem parágrafos ou travessões)” (2010, 220). Por estas razões Mendonça defende o estudo relacional dos marcadores tipográficos e o sentido do texto, como “material rico para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem” (2010, 220) atrelado às atividades de criação de histórias em quadrinhos pelos alunos, a transformação de contos, por exemplo, em histórias em quadrinhos como resultado de um possível diálogo com a literatura.

## 7. A Semiótica de Greimas e a Teoria da Figuratividade Visual

A semiótica greimasiana se consolidou em um instrumento importante para a análise do discurso, oriunda de um projeto científico, segundo o próprio Greimas (2013, 448) que trata da significação de textos, sejam esses verbais, não verbais ou sincréticos.

O percurso gerativo do sentido é traçado a partir de um produtor textual que veleja de uma estrutura profunda ao ato da enunciação, passando por uma estrutura menos profunda, até chegar ao enunciado, como simplificado por Francisco Platão Savioli & José Luiz Fiorin (2007) de maneira didática, em níveis de leitura.

Platão e Fiorin bebem na fonte do dicionário de Greimas e Courtés onde vemos o esquema de Greimas como Estruturas Narrativas, Semio-Narrativas e Discursivas (2013, 232). Destacam Platão e Fiorin que “a partir da observação dos dados concretos da superfície, pode-se chegar à compreensão de significados mais abstratos, que dão unidade e organização ao texto” (2007, 35) e chamam estas estruturas de superficial, intermediária e profunda.

Este modelo nos inspira à criação de estratégias de leituras por níveis em que os alunos podem explorar na superfície do texto os significados mais concretos e diversificados, como as categorias semânticas, o que se afirma e o que se nega e o que é eufórico e disfórico.

No segundo nível de leitura, o narrativo, chamado por Platão e Fiorin de estrutura intermediária, os alunos podem encontrar os valores com os quais os diferentes sujeitos entram em acordo ou desacordo, assinam um contrato fiduciário ou não, e na estrutura profunda ocorrem os significados mais abstratos e mais simples (2007, 37).

Diana Luz Pessoa de Barros (2001, 15) chama tais estruturas de *nível fundamental*, *nível narrativo* e *nível discursivo* que, segundo a autora, podem ser analisados separadamente, mas, para o sentido completo do texto, devem-se analisar as relações entre os três níveis.

Para se chegar ao sentido de um texto, o leitor analisa parte do percurso gerativo do sentido que se articula num processo “que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto” (2013, 232).

Greimas define o percurso narrativo que, grosso modo, seria a presença em todo discurso de um Destinator e um Destinatário, sendo que este apresenta um nível imanente e aquele um nível transcendente, porém a relação entre os dois é ambígua, dependendo de uma estrutura contratual. Destinator desenvolve o papel de manipulador, enquanto destinatário de sujeito com competência para desenvolver uma ação (2013, 333).

E ainda teremos o nível discursivo, que Greimas chamou de Percurso temático, que seria a manifestação isotópica, de uma possível leitura sem ambiguidades, a descoberta do tema (2013, 496).

Fiorin (2014, 20), retira do dicionário de Greimas e Courtés a definição

para o Processo Gerativo de Sentido: “uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetíveis de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”.

O autor procura ilustrar o esquema do percurso gerativo de sentido (2014, 20), ao reproduzir o esquema greimasiano onde o nível profundo e o nível de superfície enquadram-se nas estruturas semionarrativas, sendo possível a exploração de um componente sintático e semântico em cada um deles.

Nas estruturas discursivas encontramos a sintaxe discursiva, o que Greimas chamou de Discursivização (actorialização, temporalização, espacialização); e a semântica discursiva, onde temos a Tematização e a Figurativização.

É no nível narrativo que encontramos o modelo canônico da narrativa. Teremos um destinador e um destinatário; a Manipulação: querer e/ou dever (pedido, ordem, sedução...); Competência: poder e/ou saber; Performance: passagem de um estado para outro; Sanção: julgamento, recompensa ou punição na constatação da realização ou não da *performance*.

O problema da ampliação do sentido com base em análises parciais das redações que fizeram parte desta coleta de dados poderia ser resolvido com a proposta de intervenção por meio de sequências didáticas que apresentassem a teoria semiótica de Greimas. Ocorre que estávamos lidando com a interpretação de um texto sincrético. Logo, a Teoria Semiótica da Figuratividade Visual teria que ser acionada por se tratar de uma das teorias mais competentes da atualidade ao propor novas possibilidades em estratégias de leitura, compreensão e entendimento de texto sincrético, a imagem acoplada à escrita, caso específico das histórias em quadrinhos.

A Teoria Semiótica da Figuratividade Visual criada pela professora e pesquisadora Nícia Ribas D’Ávila em meados dos anos 80 – 90 foi inspirada no Percurso Gerativo do Sentido, de Greimas. Esta teoria foi elaborada para analisar as imagens, obras de artes, esculturas, música, ou seja, todos os elementos que permeiam a arte que é vista como linguagem ou texto e permite apreender, desconstruir e gerar um enfoque do sentido inserido nos textos visuais, visto que toda a imagem possui um engendramento de traços e formas portadores de sentido, onde estas figuras falam de modo coerente.

Estes elementos *figurais* apresentam-se investidos de uma espécie organizada de semas englobantes, tais como: *tracema*, *colorema*, *cromema*, *textuarema*, *densirema*, *saturema*, *largurema*, *alturema*, *extensurema*, *profundema*, etc. Esses termos foram criados por D’Ávila e são neologismos por derivação para torná-los mais acessíveis e aplicáveis segundo a complexidade da teoria em questão. Os semas englobados apresentam-se nas categorias semânticas tais como: claro/escuro, longo/curto, alto/baixo, grosso/fino, entre outros.

São as marcas tipográficas, estes tracemas, os pontos, os pontuemas (2007 e 2015), as linhas, as linhas curvas, que vão funcionar como estimuladores



## Aluno A, redação I

Cebolinha ao encontrar a lâmpada mágica foi disfarçado, porque ele pensou que o gênio iria realizar desejo de medo que ele pensava.

Mas nada disso aconteceu, o gênio causou uma inflação que é apenas um fato real que acontece no dia a dia.

Lâmpadas mágicas e gênios são ficção, eu sei, coisas inventadas pela as pessoas nesta história a lâmpada mágica conduziu a Cebolinha a pegar, pois ele acredita que a lâmpada pode realizar seu desejo, isso representa manipulação por sedução.

Seduções acontece também quando um garoto se apaixena por uma garota, isso é porque a menina capturou o menino a gostar dela, pois ela tem boas características que nós meninos observamos e as meninas as mesmas coisas.

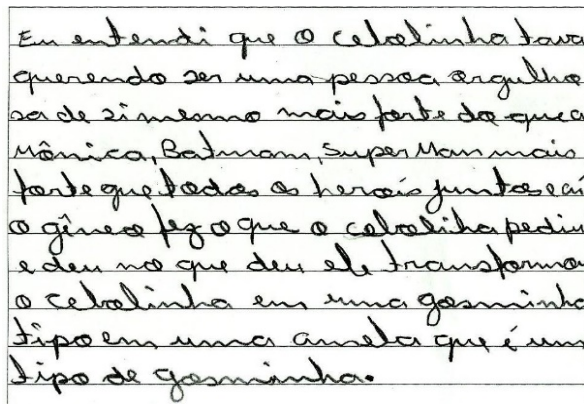
Pode-se perceber que em seu primeiro texto, o aluno A, narra a história que leu, fazendo uma espécie de resumo da história em quadrinhos. Ele conta o óbvio, o que conseguiu enxergar da história em quadrinhos, apresetando marcas de uma linguagem oral e cotidiana em “tava” ao invés de “estava”, usando “e aí” para representar a continuidade de seu discurso ao invés de usar uma conjunção, ou a pontuação adequada para esse momento de escrita.

Língua falada e língua escrita, são dois sistemas com estreita relação utilizados pelos alunos. São dois sistemas de signos diferentes entre si, mas que acabam se misturando intimamente. A fala é nata, a língua escrita inata. Por ser a escrita representação da fala, alguns alunos desta faixa etária (15-16 anos), ou ainda aqueles que não se apropriaram de todas as particularidades da língua escrita, escreveram exatamente como falam.

A primeira escrita revela um narrador que mostra a compreensão do texto pautada no /querer/ do actante-sujeito principal, Cebolinha, papel temático, como sujeito da auto-sanção cognitiva positiva, porque queria ser “mais forte do que a Mônica, Batman, Superman, mais forte que todos os heróis juntos” e a transformação de Cebolinha numa “gosminha” pelo gênio.

Já seu segundo texto apresenta uma organização em parágrafos, mesmo que não muito bem marcados.

## Redação II



Eu entendi que o Cebolinha estava querendo ser uma pessoa orgulhosa de si mesmo mais forte do que a Mônica, Batman, Super Man mais forte que todos os heróis juntos e aí o gênio fez o que o Cebolinha pediu e deu no que deu ele transformou o Cebolinha em uma gaminha tipo em uma aneta que é um tipo de gaminha.

No primeiro parágrafo percebe a frustração, no nível da abstração, das modalidades tímicas “euforia” *versus* “disforia”, utilizando o termo negativo no eixo dos contrários, revelador da quebra da expectativa do actante sujeito que se pode chamar de S1, por ocupar o papel principal em seu fazer no interior do texto em seu contracenar com S2, o gênio, objeto modal da realização de seu desejo.

Ele inicia o segundo parágrafo dando continuidade ao primeiro com uma conjunção adversativa “mas”, estabelecendo uma oposição, para chamar a atenção do leitor como destaca Bechara (2014, 130) e para dizer que o personagem não conseguiu o que imaginava, identificando a inflação como algo real, fazendo parte de uma história fictícia.

Mesmo não utilizando bem o verbo “causar” não interfere no entendimento do que o aluno quis dizer, sendo somente um deslize por não encontrar no momento o verbo transformar ou tornar, verbos que manifestariam melhor o significado do que quis dizer.

Em seguida verifica-se que o aluno conseguiu identificar a categoria semântica da ficção *versus* realidade imprimida na história em quadrinhos do primeiro nível de leitura do texto, o nível fundamental, mergulhando para o nível narrativo ao identificar que o ator social “Cebolinha”, papel temático, foi manipulado por sedução pela imagem da lâmpada, que se transforma num gênio que, por sua vez, faz parte de um mundo ficcional, explicando também que a lâmpada mágica além de fazer parte da ficção foi o objeto que causou em Cebolinha a manipulação, pois era o meio pelo qual ele poderia conseguir algo que queria.

Neste caso temos uma inversão de papéis, porque o que é objeto modal para o gênio em seu Programa Narrativo da transformação, doravante PN, torna-se sujeito manipulador de Cebolinha e este é um caso em que objeto passa a ser sujeito e sujeito passa a ser objeto.

Segundo Santos (2015, 93), os objetos modais “São utilizados pelo

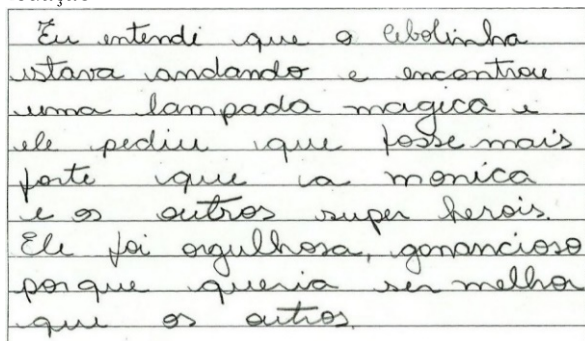
destinador para modalizar o destinatário, isto é, dotá-lo do /querer, poder, saber, dever/, tornando-o competente no desempenho de seus programas narrativos”.

Tem-se na história em quadrinhos uma inversão de papéis actanciais. Cebolinha, papel temático do sujeito que age no interior do texto, por isso se chama na semiótica actante sujeito, de destinador passa a destinatário manipulado pela crença (/crer/) de que ao encontrar a lâmpada /pode/ ter o seu desejo realizado, ao que o narrador textual vai dizer “isso representa a manipulação por sedução”, mostrando que captou que esta manipulação se dá porque faz o sujeito parar e olhar e é exatamente o que ocorre se o foco de análise for a linguagem não verbal do primeiro quadro, ao se observar a fisionomia do actante sujeito em seu encontro com a lâmpada.

Santos (2015), nas pegadas de Greimas e Courtés, explica que é na relação do sujeito com o objeto que se marca a existência e a distinção de ambos. Desta forma, pode-se distinguir o actante-sujeito do /fazer/, exercendo seu papel actancial cujo papel temático está investido no conhecido personagem “Cebolinha”, parte do repertório cultural do aluno, do objeto lâmpada que passa a sujeito ao /fazer/ Cebolinha (o sujeito em ação) /crer/ que aquilo pode torná-lo um sujeito realizado, fazendo-o sair de uma situação de junção, como sujeito disjuntivo, logo, virtualizado, para a situação de sujeito que pode realizar seu desejo, sua performance.

O aluno, em sua segunda escrita, após a sequência didática, ousa ainda dar um exemplo da manipulação por sedução, quando diz que meninos ou meninas apresentam “algumas características” que seduzem um ao outro, “cativam” e levam ao apaixonamento.

#### Aluno B, Redação III



Eu entendi que o Cebolinha estava andando e encontrou uma lâmpada mágica e ele pediu que fosse mais forte que a monica e os outros super heróis. Ele foi orgulhoso, ganancioso porque queria ser melhor que os outros.

No primeiro texto do aluno B, pode-se perceber que igualmente ao aluno A, seu texto foi escrito demonstrando somente aquilo que está na superfície do texto, detendo-se somente a narrar as ações desenvolvidas na história em quadrinhos. O que não acontece em seu segundo texto, já que apresenta mais conceitos referentes a aspectos mais abstratos no texto, que só são

perceptíveis a quem os conhece e reconhece por meio de uma leitura mais cuidadosa.

No primeiro parágrafo, ele se limita-se a produzir um resumo da história em quadrinhos e, no segundo, aplica uma sanção negativa cognitiva ao atribuir ao actante sujeito S1, a caracterização do sujeito “orgulhoso”, “ganancioso”, sujeito do /querer-ser/ “melhor que os outros”. É o que Barret (1968) citado por Santos em seu artigo “Na interface das estratégias de leitura instrumental e a leitura crítica: Reflexões e Sugestões” vai chamar de apreciação, “momento em que o leitor faz um julgamento final, emite sua opinião” (2013, 70-71).

Já em sua segunda redação se percebe um texto mais estruturado e dividido em parágrafos.

#### Aluno B, Redação IV

Este texto é de gênero HQ de  
Maurício de Souza e tipologia narrativa  
e ocorre no campo.

Nessa história em quadrinhos o elbolinho  
quer ficar forte, nisso ele encontra uma  
lâmpada mágica e fica eufórico porque  
quer ser invencível.

Nos primeiros quadrinhos ele é tentado  
e seduzido pela lâmpada, pois quer ficar  
forte e achou uma maneira.

No segundo quadrinho é fácil afirmar  
que o que ele quer vai se realizar.

É no 6º quadrinho acontece uma  
afirmação que o que pediu se realizaria,  
e nos foi o resultado que queria.

Essa narrativa faz parte de um  
mundo imaginário e ao mesmo tempo  
real pois acontece no nosso cotidiano.

No primeiro parágrafo, apresenta elementos da superfície do texto, tais como gênero e tipologia textual, autor e local onde se passa a história. Isto mostra que se conseguiu, como sugere Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2014, p. 174), “levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos”, por meio das práticas metacognitivas, antes mesmo da sequência didática semiótica.

Ele aciona, aqui, o seu conhecimento prévio, estimulado por nós *durante* as atividades didáticas, quando o aluno reconhece o autor da história em

quadrinhos, Maurício de Sousa, e reconhece a identificação do gênero textual história em quadrinhos, conforme havíamos ensinado. Além disso, verifica-se que, embora não fale do nível discursivo, descreve que o evento da cena ocorre no espaço campo, o que neste nível se explora como espacialidade, local de ação do ator dentro de um determinado tempo, conforme o nível discursivo da semiótica francesa, o qual também trabalhamos em sala de aula.

No segundo parágrafo, segue narrando o que acontece na história em quadrinhos, mas introduz o conceito de euforia adequadamente ao dizer que Cebolinha fica eufórico por saber que a lâmpada mágica resolveria seus problemas o que se pode pressupor que descobriu pela relação do sujeito com o objeto, ao observar o gestual, as marcas da alegria no rosto daquele sujeito que age no primeiro quadrinho onde a linguagem é apenas não verbal, demonstrando que assimilou, de fato, alguns dos conceitos da teoria semiótica da figuratividade visual.

Essa visão é ampliada pelo sincretismo de linguagens do segundo quadro, a sequência II do enunciado em questão, quando o narrador da história em quadrinhos concede voz ao gênio, produto da garrafa, demonstrando que houve a narratividade dentro de seu texto sincrético, uma vez que esta se caracteriza pela transformação do sujeito no interior do texto. O gênio se coloca à disposição como sujeito operador de seu desejo de se tornar “invencível” e isso é captado pelo aluno ao afirmar que Cebolinha “quer se tornar invencível”, ou seja, foi manipulado pelo gênio.

No terceiro parágrafo, reconhece os conceitos de manipulação por tentação e sedução adequadamente, o primeiro porque se caracteriza pela oferta de algo material ao destinatário da mensagem e o segundo conceito por conta de ser uma imagem de algo que faz o sujeito parar diante de si e o olhar.

Na imagem da sequência I da história em quadrinhos, a lâmpada apresenta-se diante de seu olhar e o faz inferir que ali está a chave da realização do seu desejo. É como se a lâmpada oferecesse a si mesma, ao sujeito como objeto modal, para sua competência e, ao mesmo tempo, como sujeito operador da missão da transformação de seu estado de disjunção a conjunto com a invencibilidade.

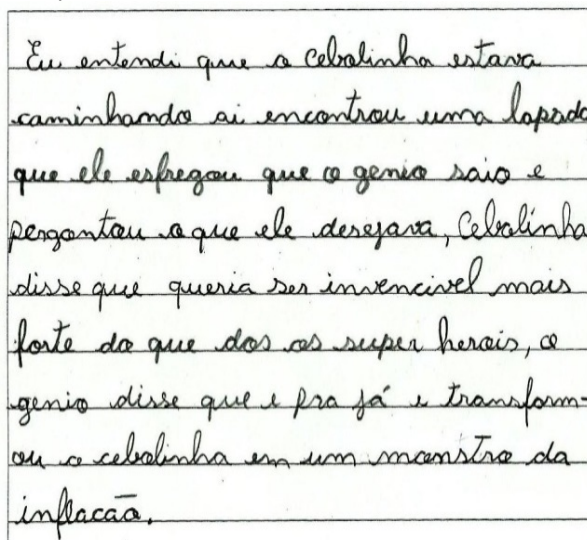
No quarto e quinto parágrafo descreve o que se afirma e o que se nega durante a história em quadrinhos, explicando que no primeiro quadrinho o ator Cebolinha tem a afirmação de que poderá, enquanto actante sujeito, realizar seu desejo.

Porém, no sexto e último quadrinhos o sujeito não consegue entrar em conjunção com o objeto de desejo: ser mais forte, conforme se pode ver no último parágrafo, em que sua expectativa é frustrada pela surpresa, porque ao invés de ser transformado, sair de um estado de disjunção com a invencibilidade para a conjunção com o ser “mais forte”, “invencível”, tem-se a imagem de um animal que não corresponde com os termos comparativos

utilizados como analogia pelo sujeito, como as figuras emblemáticas do “supelomão”, “batmão” e “todos os heróis juntos”. Ele queria ser uma espécie de “supercebolão”, cujo desejo, no plano da imanência textual, é ser ainda superior que todos os heróis juntos, fazendo surgir a categoria semântica do superior *versus* inferior.

Ao afirmar, no entanto, que a narrativa faz parte de “um mundo imaginário e ao mesmo tempo real” dá mostras de que percebeu a ironia da narrativa sincrética de Maurício de Sousa que se utiliza de sua arte como objeto modal para gerar reflexões sobre o cotidiano, ao estabelecer a figura da “inflação” que remete ao mundo real, não mais ficcional.

Aluno C, Redação V.



Eu entendi que a Cebolinha estava  
caminhando si encontrou uma lâmpada  
que ele esfregou que o genio saiu e  
perguntou a que ele desejava, Cebolinha  
disse que queria ser invencível mais  
forte do que dos os super heróis, o  
genio disse que e pra já e transform-  
ou a Cebolinha em um monstro da  
inflação.

O primeiro texto do aluno C foi estruturado em um parágrafo, com alguns deslizes por não fazer uso da norma culta e por falta de pontuação, acentuação de palavras em “lâpada” na segunda linha, “genio” e “saiu” na terceira, “invencível” na quarta linha, “heróis” na quinta e novamente “genio” na sexta linha, além de utilizar a palavra “ai” na segunda linha, onde poderia ter usado vírgula.

Do ponto de vista do sentido, sua leitura do texto é superficial, destacando o que é lido e visto na história em quadrinhos, narrando somente com elementos explícitos.

Ele narra o encontro entre Cebolinha, papel temático, e uma lâmpada de onde ele, Cebolinha, tirou o gênio que o transformou num monstro chamado inflação.

Sua primeira redação mostra um percurso narrativo desde um sujeito destinador manipulador que faz com que um sujeito operador realize uma

transformação, a de Cebolinha num monstro da inflação, mostrando a narratividade de seu texto. No entanto, não há uma visão crítica em que possa inferir a relação entre a inflação da história em quadrinhos e a inflação na vida real.

Em seu segundo texto, pode-se perceber que o aluno C preocupou-se um pouco mais com a estrutura de seu texto, organizando-o em parágrafos. Alguns deslizes com a ortografia continuaram, mas percebe-se evolução em seu texto no que se refere ao sentido. Observe:

Aluno C, Redação VI.

Um belo dia, Cebolinha ficou eufórico por ter encontrado um lâmpada por ter uma relação de ganho. Por que finalmente seu desejo seria realizado.

No mesmo instante um gênio apareceu foi positivo por poder realizar o desejo, no momento de pedir o desejo, de ser invencível, invulnível que fosse mais forte que Mônica e todos os super-heróis juntos.

No último quadrinho acontece o momento em que o pedido foi realizado e não foi que ele quis.

Esse texto é narrativo e do autor Maurício de Souza.

A manipulação e a tentação e o tema inflação.

Seu texto agora é composto por cinco parágrafos. No primeiro, utiliza-se do conceito de euforia, associando-o a uma relação de ganho, em seu encontro com o objeto modal lâmpada, utilizada para torná-lo sujeito realizado. Esse aluno narrador agora faz seu leitor inferir que a perda seria tida como disfórica, posto que ninguém gosta de perder.

No segundo parágrafo, diz que quando o gênio aparece acontece algo positivo para Cebolinha, identificando o conceito de euforia, embora não o empregue como tal. Ele não discorre sobre a manipulação e qualifica o gênio de maneira antecipada, limitando-se a informar que Cebolinha pediu ao monstro que realizasse o seu desejo.

No terceiro parágrafo, numa contradição, diz que o “pedido foi realizado” e reconhece que Cebolinha foi frustrado em seu pedido, porque não teve a força dos super-heróis desejados, mas se transformou no monstro da inflação, em suas palavras, “não foi que ele quis”.

Embora não se utilize do termo disforia, todavia, esta aparece neste

parágrafo, ao perceber que não teve seu desejo realizado, o que mostra um sujeito que estava em disjunção com a força concentrada dos super-heróis e assim permanece, embora adquira a força da inflação. Logo, a relação de perda e ganho só poderá ser admitida em função de sua transformação de não /poder/ a /poder/ ser tão forte quanto os super-heróis.

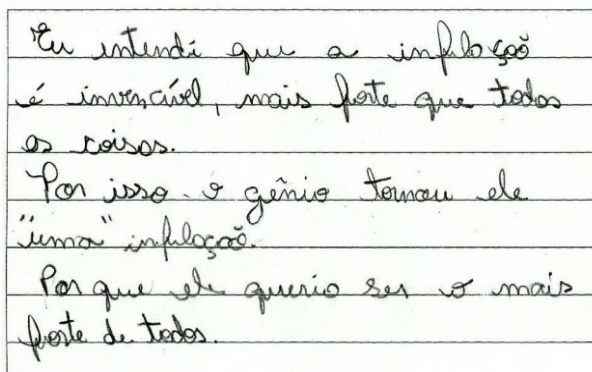
No quarto parágrafo, explica que se trata de um texto narrativo, identificando sua tipologia e seu autor e finaliza sua análise, no quinto parágrafo, afirmando que há uma manipulação por tentação, o que, na verdade, não ocorre, porque Cebolinha não oferece nada no plano pragmático, quando se dá algo material para que o outro faça o que se pede.

Não há, por esta razão, a manipulação por tentação, mas uma espécie de manipulação por sedução, se observarmos os traços de alegria (euforia) no rosto de Cebolinha, ao olhar para a lâmpada que, pelo desenho, observando-se os tracemas que remetem para o corpo da lâmpada e para o seu bico, está em estado de ebulição, levando à interpretação de que é um objeto que ejetará, a qualquer momento, em posição paradigmática, algo de seu interior.

É essa euforia flagrante no rosto de Cebolinha, por meio do tracema no seu rosto horizontal e curvo (sorriso) que nos induz a pensar que ele é sujeito do /saber/ que da lâmpada sairá um gênio, de que alguém poderá /fazer/ seu desejo se realizar. Assim, a sua reação diante do objeto para o qual olha faz com que se acredite que o objeto, naquele momento, vira sujeito e o manipula por sedução, caracterizada pelo /fazer/ o sujeito /parar/ e olhar. Não se vê a parada de Cebolinha, mas um andar contínuo em direção ao objeto, cuja fisionomia leva a /crer/ que dali sairá algo bom, que está gostando do que vê e que foi seduzido.

Entretanto, ainda que discreta, pode ser percebida uma evolução em termos de organização dos parágrafos e do uso de vocabulário que remetem ao ensinado na sequência didática e à aplicabilidade de alguns dos conceitos semióticos, demonstrando o aluno analista, que reconheceu aspectos mais peculiares à interpretação textual, percorrendo o seu tema principal.

#### Aluno D, Redação VII



Eu entendi que a inflação é imensável, mais forte que todas as coisas.  
Por isso o gênio tomou ele "uma" inflação.  
Porque ele queria ser o mais forte de todos.

Das redações até aqui analisadas, esta do aluno D é aquela que mostra não um resumo, mas, de fato, uma interpretação, dividida em três parágrafos com orações curtas.

Ele consegue expressar, já no primeiro parágrafo, que a inflação é mais forte que todas as coisas por meio da palavra “invencível” e faz uso da conjunção conclusiva “por isso”, coordenando a segunda oração à primeira. Já no terceiro parágrafo faz uso da conjunção explicativa “por que” na intenção de explicar o que escreve nos parágrafos anteriores.

No terceiro parágrafo, ao usar a conjunção explicativa “por que” denotando uma explicação, não se consegue perceber se a oração está coordenada ao primeiro ou ao segundo parágrafo. Pode-se perceber que a intenção do aluno foi arrematar sua ideia desenvolvida na sua tese de que ele queria ser “mais forte que todas as coisas” e que, “por isso”, o gênio o transformou “numa inflação”.

Esse aluno consegue ir um pouco além de um nível superficial de leitura, pois consegue relacionar o explícito com o implícito no texto, ao fazer uma interpretação ordenada, identificando logo no primeiro parágrafo o tema principal, concluindo no segundo parágrafo o motivo pelo qual o gênio transformou Cebolinha na inflação e explicando, no último parágrafo, o motivo do /fazer/ do gênio.

A sequência de parágrafos, no entanto, não é linear, posto que a explicação poderia vir antes da conclusão e não no final, mas isso não tira o mérito de sua captação do sentido do texto. Ele delega o /saber-fazer/ ao gênio, colocando-o numa relação semântica de superior à Cebolinha, que não capta o espírito da transformação, enxergando apenas os super-heróis como superpoderosos e invencíveis, ficando no plano da ficção, quando é a realidade que interessa.

#### Aluno D, Redação VIII

Já em sua segunda redação, identifica o gênero textual e o seu autor, fala sobre a história, onde se passa e qual a ação do personagem, como se vê no primeiro parágrafo. Percebe-se que entendeu as nossas explicações em como acionar o conhecimento prévio, o que Umberto Eco (1984) vai chamar de “não-ditos”, tipos de lacunas que são preenchidas pelo leitor em sua colaboração com a interpretação. Vendo a história em quadrinhos como um “tecido” repleto destas “lacunas”, é possível dizer que o narrador textual foi competente em relação ao seu preenchimento.

Entende-se por conhecimento prévio na esteira de Charolles e Ehrlich (1986) três tipos de conhecimento: de mundo, linguístico e textual, o que Santos (2013) vai chamar de “repertório cultural”, isto é, as informações e experiências armazenadas na memória das pessoas ao longo de seu enredo de vida. Para o articulista, com a combinação das estratégias de leitura instrumental e a semiótica, é possível ir além do efeito de sentido:

Este texto é uma HQ, escrito por Maurício de Souza. Está falando sobre o Cebolinha do Turma do Mônica, a história se passa em um par que onde o Cebolinha encontra uma lâmpada mágica. Quando o Cebolinha encontra a lâmpada, ele demonstra euforia, ele vai ter os desejos concedidos por causa que a lâmpada demonstra tentação. Ele pode fazer o gênio ~~(isso)~~ e transformar em algo insensível, e mais forte de poder, porque ele não quer mais apertar do Mônica. O gênio fica no dúvida do que fazer. Então, transformou ele em "inflação". Foi um castigo para o Cebolinha, ele ganha por achar a lâmpada! Mas perdeu por não conseguir se tomar o que ele queria. Ele não gostou. O autor quis fazer uma crítica sobre a inflação, tem duplo sentido, o primeiro é de inflar e o outro é de aumento de preço. Esse tema é uma coisa irreal tipo a lâmpada e o gênio, e a inflação é real.

As estratégias de leitura instrumentais funcionam quando se busca valorizar o repertório cultural dos alunos, dando-lhes as dicas explícitas no texto, como a observância do título, figuras, cognatos, marcadores discursivos, inferência, etc., rumo à compreensão do enunciado, mas é preciso que o aluno também adquira estratégias para uma leitura que vá além dos efeitos de sentido, aquela apreensão imediata que se tem do que se lê (2013, p. 62).

Ao afirmar que “quando o Cebolinha encontra a lâmpada, ele demonstra euforia”, embora não descreva os traços que o levam a /crer/ nesta euforia, estampados no rosto do actante-sujeito principal da história em quadrinhos, ele consegue visualizá-los, explicando que ele vai ter seu desejo realizado, fazendo uma previsão inadequada, tal qual aquela que fez o próprio Cebolinha, porque o gênio realiza uma *performance* e pode ser considerado como sujeito competente, mas não a realiza Cebolinha com a sua *performance*, porque sua expectativa, tal qual a do narrador aluno, não se concretiza. Só se fala de uma manipulação por tentação se for possível enxergar alguém a oferecer a lâmpada ao Cebolinha. Se pensarmos, todavia, que a lâmpada é um objeto que se transforma em sujeito e se oferece a Cebolinha, aí sim, podemos falar de uma manipulação por tentação.

Não podemos falar tampouco de um desejo realizado, porque os traços

curvilíneos<sup>2</sup> da boca do monstro da inflação e a circularidade dos seus olhos, não lidos pelo aluno analista, revelam um estado de alma disfórico, desde os semas que o descrevem à própria qualidade de “monstro” que assume, tão negativo quanto à inflação, no plano real.

No terceiro parágrafo o aluno ativa o conhecimento prévio que tem em relação às histórias em quadrinhos da turma da Mônica, “porque ele (Cebolinha, infere) não quer mais apanhar da Mônica”. Ele dá mostras de que considerou o não verbal também em sua interpretação, pois diz que o gênio fica em dúvida, mas isso não está escrito na história em quadrinhos, o aluno percebe pela expressão facial do gênio, pelos traços que perfazem sua fisionomia. Esses traços da dúvida rementem, por outro lado, ao sujeito cognitivo, o sujeito do pensar em “arrumar” uma solução para o problema de seu destinador e pode, portanto, sob este olhar, soar como eufórico ao invés de disfórico.

Há, na verdade, toda uma narratividade no gestual do gênio, sujeito operador da transformação, desde o momento em que se oferece à disposição, no segundo quadro da história em quadrinhos, com os braços parcialmente abertos e as mãos que oferecem o /fazer/ transformador, ao último parágrafo. De sua mão direita saem pontuemas<sup>3</sup> e estrelas e da parte inferior, tracemas inclinados que levam à temática do fato mágico, passando pelo segundo quadro do seguimento II, quando cruza os braços que mostram em seu entorno nos ombros e braços o deslocamento espacial das estrelinhas e pontuemas, agora girando, indicando a dinamicidade da preparação para a ação, como se vê no quadro primeiro da sequência três, modificando seu estado, ao se mostrar como sujeito pensante, da dúvida captada pelo aluno analista e culminando, com o seu fazer transformador ao executar sua performance.

O resultado esperado pelo destinador, no entanto, não é o desejado, o que faz, finalmente, que se retire, já na última sequência, com a lâmpada nas mãos, enquanto Cebolinha, agora transformado no monstro da inflação, mostra a decepção como sanção cognitiva negativa à performance do gênio.

No quarto parágrafo o aluno capta essa sanção negativa ao se referir ao “castigo” recebido por Cebolinha, mostrando a relação de ganho e perda do actante-sujeito em seu PN da busca da transformação, que “não gostou” do que aconteceu, isto é, não conseguiu terminar sua performance naquilo que “ele queria”. Esse sujeito da frustração é captado pelo aluno analista pela leitura dos traços particularizantes que formam um todo de sentido na fisionomia do monstro da inflação.

---

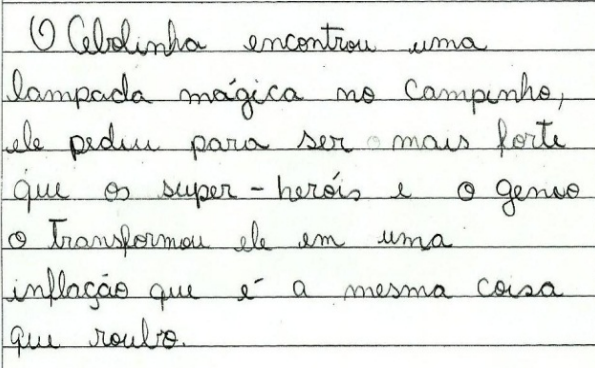
<sup>2</sup> Ler D’Ávila “Semiótica Sincrética...” (2007) conforme Referências Bibliográficas.

<sup>3</sup> Pontuemas, tracemas, etc. são neologismos criados por D’Ávila e que fazem parte do arcabouço da teoria daviliana também conhecida como teoria da figuratividade visual. Leia-se seus livros de 2007 e 2015 que constam da referência bibliográfica que mostram com detalhes sua contribuição para a análise do texto sincrético.

No quinto parágrafo o aluno fala do /querer/ do produtor da história em quadrinhos, como o sujeito do /querer-fazer-saber/ sobre os aspectos disfóricos, negativos da inflação, chegando a identificar os dois sentidos do lexema: inflar e aumentar o preço. O gênio, deste ponto de vista, pode ser considerado como sujeito realizado, o que não ocorre com Cebolinha, apesar de ter o seu pedido atendido. Oras, se ele teve seu pedido atendido, porque, então, não é sujeito realizado? Justamente por conta de seu fazer interpretativo. Ele não gostou de ser transformado num monstro, mas queria ser um super-herói. Ele não gostou porque não entendeu “o espírito da coisa”, enquanto o produtor da história em quadrinhos cumpriu o seu papel, ao trazer à tona o humor próprio deste gênero textual.

No sexto e último parágrafo, o aluno identifica a oposição semântica “real *versus* irreal”, mostrando que a crítica foi sustentada e construída por essa oposição.

Aluno E, Redação IX.



O Cebolinha encontrou uma  
lâmpada mágica no campo,  
ele pediu para ser mais forte  
que os super-heróis e o gênio  
o transformou ele em uma  
inflação que é a mesma coisa  
que realto.

O aluno E narra o que percebe na história em quadrinhos de forma superficial e rápida, limitando-se a um parágrafo para a escrita do seu texto. Apresenta o personagem, o local onde acontece a história e o que aconteceu no final, mas atribui um sentido equivocado à palavra “inflação”.

Em seu segundo texto faz uma exposição maior do que leu, explicando seu entendimento sobre o texto, dizendo no primeiro parágrafo que Cebolinha “sentiu uma mera atração” pela lâmpada, ou seja, foi manipulado por sedução, acreditando que na posse do objeto teria seu pedido realizado.

Aluno E, Redação X.

O personagem Cebolinha encontrou uma lâmpada mágica no meio do campo e sentiu uma mera atração; ele pegou a lâmpada e apareceu um gênio, ele pediu para o gênio que ele queria adquirir mais poder, ser mais forte que a Mônica. Ele teve seu pedido realizado mas negativo, pois o pedido não foi realizado exatamente do jeito que ele exatamente quis. Ele se transformou em uma inflação que significa = inflar, roubar e principalmente o aumento exagerado dos preços dos produtos, que realmente estão muito mais forte que qualquer super-herói, e a Mônica no nosso País.

Embora não utilize o termo “manipulação por sedução”, no primeiro parágrafo, o aluno escreve agora que Cebolinha foi atraído, logo, seduzido pelo objeto lâmpada, demonstrando que conseguiu aplicar o sentido do conceito semiótico.

No segundo parágrafo diz que teve seu pedido atendido, mas que foi negativo por não acontecer exatamente aquilo que pediu ao gênio e ainda consegue atribuir três significados distintos a palavra “inflação” (inflar, roubar e o aumento exagerado dos preços dos produtos), percebendo qual a intenção do autor em colocar essa palavra na história em quadrinhos.

## 8. Considerações Finais

A proposta da escrita anterior ao trabalho de intervenção e a escrita posterior a esse processo foi cumprida de forma satisfatória, se observarmos os resultados conseguidos por meio destes textos analíticos dos nossos alunos, em que se pretendia, além dos objetivos principais de tornar consciente seus processos metacognitivos e de se utilizar a teoria semiótica e a teoria semiótica da figuratividade visual como instrumentos para a ampliação do sentido no interior do texto, também iniciá-los ao trabalho científico, transformando-os em sujeitos analistas ao invés de meros redatores de textos segundo um tema ou gênero que lhes é dado.

Eles tiveram a oportunidade de criar e aplicar com clareza termos técnicos e conceitos herméticos de maneira competente e descontraída. Além disso, a diferença significativa pode ser vista na maneira como aplicaram a teoria semiótica, eleita para a análise do “corpus”, a história em quadrinho “A

Turma da Mônica” de Murício de Souza e em sua performance como alunos não redatores, mas como “analistas do discurso visual sincrético”. As suas análises aqui mostradas, e, sobretudo, sua capacidade de encontrar sentido em traços, pontos, em curvas, linhas, próprias da forma de expressão das histórias em quadrinhos e alinhar conceitos teóricos ligados à forma do conteúdo (sentido) já percebido, demonstraram que é um “mito” pensarmos que os alunos não sabem ler e, especialmente, não conseguem nada enxergar nos textos não verbais, na leitura de imagens ou textos sincréticos. Percebemos que o que lhes falta é uma teoria que dê conta do sentido do texto sincrético e atividades de intervenção que apresentem opções das mais variadas para se trabalhar com o texto do ponto de vista de sua interpretação e escrita.

É fato que qualquer atividade de pesquisa ou extensão que utilize qualquer teoria pode modificar a forma e, quem sabe, o nível de percepção do sentido no interior do texto. Mas o que este texto apresentou de “novo” foi essa experiência aplicada com a combinação do desenvolvimento e articulação da consciência dos processos metacognitivos e os possíveis níveis de leitura do texto, com ênfase, como vimos, ao texto sincrético, ainda pouco explorado pelos nossos professores nas escolas, principalmente, aquelas chamadas públicas.

Não nos preocupamos aqui, todavia, em oferecer um modelo didático e canônico para ser seguido para a análise de textos sincréticos, mas levantar o debate em torno de políticas públicas e reflexão sobre a nossa postura como professores de línguas, quanto ao nosso posicionamento em sala de aula diante dos alunos e, sobretudo da forma como estamos trabalhando os textos não verbais e sincréticos em sala de aula, se é que os utilizamos como deveríamos ou se temos uma ferramenta teórica para trabalhar com os tais.

Deste ponto de vista, a metacognição, num primeiro momento, em interface com a teoria greimasiana e a teoria da figuratividade visual ou daviliana, num segundo momento, demonstraram-se eficientes quanto à transformação da forma e a profundidade de percepção do sentido no interior do texto por parte dos alunos. Pudemos, ao final da apresentação da proposta, de sua interpretação do texto que escolheram interpretar, numa primeira leitura (antes), da intervenção com uma sequência de atividades em sala de aula (durante), da sua segunda interpretação do mesmo texto após a nossa intervenção (depois), verificar que, de fato, não só melhoraram sua performance, mas também tiveram uma mudança para melhor em seu comportamento quanto ao seu papel dentro da escola e na sua maneira de ler (ver) o mundo.

## Referências

Ayto, John. *Arcade Dictionary of Word Origins. The histories of more than 8,000 English Language Words*. Arcade Publishing, New York, 1990.

- Baker, Linda. Beal, Lisa Carter. *Metacognitive processes and reading comprehension*. Chapter 17, <https://cie581fall2009.wikispaces.com/file/view/Baker+-+Metacognition.pdf> 2009.
- Barros, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Brown, A. L. *Knowing when, where, and how to remember: A problem of meta-cognition*. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978, Vol. 2, pp. 77–165.
- Charrolles, Michel, Ehrlich, Marie-France. *Aspects of textual continuity; linguistic and psychological approaches*. In: *Texts and text processing*. Poitiers, 22-25 sept. 1986.
- D'Ávila, N. R. *Semiótica verbal e sincrética, verbo-visual e verbo-musical teorias e aplicabilidade*. Bauru, SP: Canal 6, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Semiótica Sincrética Aplicada: novas tendências*. [org.]. São Paulo: Arte e Ciência, 2007.
- Dolz, J. Noverraz M. Schneuwly, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Dolz J. Schneuwly, B. Trad. e org. Rojo, R. Cordeiro, G.S. Mercado das Letras: São Paulo, 2004.
- Eisner, Will. *Comics & sequential art*. Martins Fontes, 1999.
- Fiorin, José Luis. *Elementos de Análise do Discurso*. 15 ed. Ática, São Paulo, 2014
- Flavell, J. H. *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1976, P. 231–235.
- \_\_\_\_\_. *Metacognitive development and reading*. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980, pp. 453–482.
- \_\_\_\_\_. *Speculations about the nature and development of metacognition*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1987, P. 21–29.
- \_\_\_\_\_. R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. *A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers*. *Journal of Educational Psychology*, 1996, p. 88, 18–37.
- \_\_\_\_\_. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 1979. pp. 906-911.
- \_\_\_\_\_. *Cognitive Development*. Stanford University. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1985.
- \_\_\_\_\_. *The Development of Comprehension Monitoring and Knowledge about*

- Communication*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 192, Vol. 46, No. 5 by Flavell with Speer, J. R., Green, F.L. August. 1981.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. *Metamemory*. Em R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.), Perspectives on the development of memory and cognition. 1977. pp. 3-33. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Fogarty, Robin. *Teach for Metacognitive Reflection*. The Mindful School. IRI/Skylight Publishing, Inc. Palatine, Illinois, 1994.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- Greimas, Algirdas Julien e Courtés, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. 2 ed. Editora Contexto, 1979.
- \_\_\_\_\_. Algirdas Julien e Courtés, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. 2 ed. Editora Contexto, 2013.
- Hirsch Jr, E.D., Kett, J.F & Trefil, J. *The Dictionary of Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. 2<sup>nd</sup> Edition, Revised and Updated. Houghton Mifflin Company, Boston, New York, 1993.
- Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. *As tramas do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., & Flavell, J. H. *An interview study of children's knowledge about memory*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1975, 40(1, Serial No. 159).
- Marcuschi, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Mendonça, Márcia Rodrigues de Souza. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: Dionísio, Angela Paiva. Machado, Anna Rachel. Bezerra, Maria Auxiliadora. (org.) Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2010.
- Palincsar, Anne Marie Sullivan & Brown, Anne L. *Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities in cognition and instruction*, 1984, I (2) 117-175 Copyright o 1984, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pressley, M. *The relevance of good strategy user model to the teaching of mathematics*. Educational Psychologist. V. 21, 1986. p. 139-161.
- Ruiz, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola*. 1 ed. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2015.
- Santos, V. *Semiótica e a formação de professores de português e literatura de Três Lagoas*. Anais do SIELP 2014. Vol 3, nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2014. ISSN: 2237-8758.
- \_\_\_\_\_. *Identidade x Alteridade em "Flor de Aguapé", de Walmir Pacheco, na teoria greimasiana*. In. Semiótica verbal e sincrética, verbo-visual e

verbo-musical – teorias e aplicabilidade/Nícia R. D'Ávila (org) – Bauru, SP, Canal 6, 2015.

\_\_\_\_\_. *Na interface das estratégias de leitura instrumental e a leitura crítica: Reflexões e Sugestões*. Diálogos Pertinentes, Franca, 2013.

Saviolli, Francisco Platão. Fiorin, José Luiz Francisco. *Para entender o texto: leitura e redação*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2007.

Serafini, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

Solé, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Teixeira, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

Vygotsky, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.