

UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DISSERTAÇÃO

**Das Lendas aos Quadrinhos: A Retextualização e o Ensino dos Tipos de
Discurso**

Marcelo de Oliveira Nascimento

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**DAS LENDAS AOS QUADRINHOS: A RETEXTUALIZAÇÃO E O
ENSINO DOS TIPOS DE DISCURSO**

MARCELO DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Sob a Orientação da Professora
Dr^a. Rívia Silveira Fonseca

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras** no curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica – RJ
Fevereiro de 2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico
Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nascimento, Marcelo de Oliveira, 1976-

N244D Das lendas aos quadrinhos: a retextualização e o ensino dos tipos de discurso / Marcelo de Oliveira Nascimento. - 2018.

133 f.

Orientadora: Rívia Silveira Fonseca.

Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado profissional em Letras - Profletras, 2018.

1. Retextualização. 2. Lendas. 3. História em quadrinhos. 4. Discurso direto e discurso indireto.

I. Fonseca, Rívia Silveira, 1975-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Mestrado profissional em Letras - Profletras III.

Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MARCELO DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, no curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 28 de fevereiro de 2018

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rívia Silveira Fonseca - UFRRJ

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva – UFRRJ

Prof. Dr. Anderson da Costa Xavier - IFRJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família.

A minha doce Angelina, por acreditar em mim e me convencer a lutar quando eu estava tentado a desistir.

Aos meus filhos, Caio e João, que em sua ingenuidade disseram as palavras que me motivaram a realizar este trabalho:

“ – Pai, você vai ser mestre? Maneiro! Todo mestre nos filmes e nos quadrinhos é um cara legal.”

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno, Criador da vida. Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Aos meus pais, por terem me mostrado, desde cedo, o valor do conhecimento.

Aos meus irmãos, André e Manoel, pelas broncas e puxões de orelha quando eu insistia em ser menos do que poderia ser.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rívia Silveira Fonseca pela confiança depositada em mim na realização desta pesquisa e pela delicadeza que sempre marcou suas intervenções.

Aos integrantes da banca de avaliação, Prof. Dr. Gerson Rodrigues, pela boa vontade em participar desta banca e por todos os esclarecimentos e auxílios prestados durante o curso. E Prof. Dr. Anderson da Costa Xavier, pela boa vontade em participar desta banca e pelo caráter e profissionalismo que conquistaram a minha admiração.

À CAPES, pelo suporte financeiro à realização desta pesquisa.

Aos meus amigos Pedro Paulo Freitas e Elizabeth Freitas, pelo incentivo e pelas orações.

Aos colegas de caminhada na Turma 3 do PROFLETRAS – UFRRJ, especialmente ao Alberto, Fábio, Fernando, Igor e Marcelli pela amizade, pelo apoio e pelos almoços regados à boa conversa.

RESUMO

NASCIMENTO, Marcelo de Oliveira. **Das lendas aos quadrinhos: a retextualização e o ensino dos tipos de discurso**. 2018. 133 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Pró-Reitoria de pesquisa e pós-graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Este trabalho tem por objetivo principal desenvolver a habilidade dos alunos em lidar com o discurso direto e com o discurso indireto utilizando o processo de retextualização de lendas indígenas em história em quadrinhos como meio de apropriação dessa habilidade. A hipótese aventada propõe que a retextualização de um gênero textual produzido integralmente em linguagem verbal para um gênero textual composto por linguagem verbal e linguagem visual promove a aprendizagem dos tipos de discurso de maneira eficaz. Para testar a hipótese, foram estabelecidas as etapas de diagnose do conhecimento prévio dos alunos acerca dos assuntos envolvidos na pesquisa por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula e aplicação de atividades na forma de sequência didática que resultaram em uma produção final destinada à comprovação da hipótese. Para condução da pesquisa foram utilizadas obras de pesquisadores envolvidos no estudo dos gêneros como Bakhtin e Marcuschi, no estudo da retextualização, como Delli'sola e do estudo das histórias em quadrinhos como Cagnin e Moya. A metodologia adotada utilizou a pesquisa-ação como forma atuação por se adequar ao objetivo geral deste trabalho.

Palavras-chave: discurso; retextualização; lendas; história em quadrinhos.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Marcelo de Oliveira. **From legends to the comics: the retextualization and the teaching of the types of discourses**. 2018. 133 p. Dissertation (Professional Masters in Liberal Arts). Pro-Rectorate of research and graduate studies, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

This work has as a main goal to develop the students' ability in dealing with the direct discourse and the indirect discourse using the process of retextualization of indigenous legends into comic books as a means of appropriating this ability. The suggested hypothesis proposes that the retextualization of a textual genre wholly produced in verbal language to a textual genre composed of verbal language and visual language promotes the learning of the types of discourse in an effective way. In order to test the hypothesis, the stages of diagnosis of students' prior knowledge about the subjects involved in the research were established through activities developed in the classroom and application of activities in the form of didactic sequence that resulted in a final production aimed at proving the hypothesis. In order to conduct the research, works of researchers involved in the study of genres such as Bakhtin and Marcuschi, in the study of retextualization, such as Delli'sola and the study of comics such as Cagnin and Moya were used. The adopted methodology used the action research as an actuation way for it fits the general objective of this work.

Keywords: discourse; retextualization; legends, comic books.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percepção da manutenção do sentido diante da variação de forma.....	53
Figura 2 - Resposta do aluno 11.....	54
Figura 3 - resposta do aluno 25.....	54
Figura 4 - Percepção dos alunos a respeito das diferenças entre os tipos de discurso.....	54
Figura 5 - Resposta do aluno 1.....	55
Figura 6 - Resposta do aluno 5.....	55
Figura 7 - Resposta do aluno 2.....	55
Figura 8 - resposta do aluno 26.....	56
Figura 9 - Resposta do aluno 3.....	56
Figura 10 - Percepção da atualização da fala no discurso direto.....	57
Figura 11 - Conhecimento da metalinguagem pertinente aos tipos de discurso.....	57
Figura 12 - Resposta do aluno 1.....	58
Figura 13 - Resposta do aluno 14.....	58
Figura 14 - Resposta do aluno 16.....	58
Figura 15 - Resposta do aluno 2.....	59
Figura 16 - Resposta do aluno 3.....	59
Figura 17 - Percepção da etnia dos personagens de uma lenda.....	60
Figura 18 - Resposta do aluno 1.....	60
Figura 19 - Resposta do aluno 2.....	60
Figura 20 - Resposta do aluno 6.....	61
Figura 21 - Resposta do aluno 3.....	61
Figura 22 - Resposta do aluno 4.....	61
Figura 23 - Resposta do aluno 5.....	61
Figura 24 - Resposta do aluno 15.....	61
Figura 25 - Resposta do aluno 7.....	62
Figura 26 - Resposta do aluno 13.....	62
Figura 27 - Resposta do aluno 16.....	62
Figura 28 - Percepção do espaço como ambiente indígena.....	62
Figura 29 - Resposta do aluno 9.....	63
Figura 30 - Resposta do aluno 27.....	63
Figura 31 - Resposta do aluno 19.....	63
Figura 32 - Resposta do aluno 20.....	63
Figura 33 - Percepção acerca do objetivo de uma lenda.....	64

Figura 34 - Resposta do aluno 8.....	64
Figura 35 - Resposta do aluno 23.....	65
Figura 36 - Resposta do aluno 3.....	65
Figura 37 - Resposta do aluno 22.....	65
Figura 38 - Percepção da interferência dos seres místicos na narrativa.....	66
Figura 39 - Resposta do aluno 1.....	66
Figura 40 - Resposta do aluno 11.....	67
Figura 41 - Percepção do desfecho associado à ação de uma divindade.....	68
Figura 42 - Resposta do aluno 9.....	68
Figura 43 - Resposta do aluno 10.....	68
Figura 44 - Percepção do efeito didático ou moralizante de uma lenda.....	69
Figura 45 - Resposta do aluno 6.....	69
Figura 46 - Resposta do aluno 15.....	69
Figura 47 - Resposta do aluno 18.....	70
Figura 48 - Resposta do aluno 23.....	70
Figura 49 - Resposta do aluno 14.....	70
Figura 50 - Atividade de diagnose 1 sobre história em quadrinhos (personagem 1).....	71
Figura 51 - Atividade de diagnose 1 sobre história em quadrinhos (personagem 2).....	72
Figura 52 - Resposta do aluno 2.....	72
Figura 53 - Resposta do aluno 24.....	73
Figura 54 - Percepção do significado do balão uníssonos.....	74
Figura 55 - Percepção do significado do balão sussuro.....	74
Figura 56 - Resposta do aluno 28.....	74
Figura 57 - Produção inicial grupo 1 (primeira parte).....	79
Figura 58 - Produção inicial grupo 1 (segunda parte).....	80
Figura 59 - Produção inicial do grupo 2.....	80
Figura 60 - Produção inicial do grupo 3 (Primeira parte).....	81
Figura 61 - Produção inicial do grupo 3 (Segunda parte).....	81
Figura 62 - Produção inicial grupo 4 (Primeira parte).....	82
Figura 63 - Produção inicial grupo 4 (Segunda parte).....	82
Figura 64 - Produção inicial grupo 5 (Primeira parte).....	83
Figura 65 - Produção inicial grupo 5 (Segunda Parte).....	84
Figura 66 - Produção inicial grupo 6 (Primeira parte).....	85
Figura 67 - Produção inicial grupo 6 (Segunda parte).....	85

Figura 68 - Produção inicial grupo 7 (Primeira parte).....	86
Figura 69 - Produção inicial grupo 7 (Segunda parte).....	87
Figura 70 - Produção inicial grupo 8 (Primeira parte).....	88
Figura 71 - Produção inicial grupo 8 (Segunda parte).....	88
Figura 72 - Produção inicial grupo 9 (Primeira parte).....	89
Figura 73 - Produção inicial grupo 9 (Segunda parte).....	90
Figura 74 - Identificação dos verbos de elocução no discurso direto.....	95
Figura 75 - Resposta do aluno 8.....	95
Figura 76 - Resposta do aluno 11.....	95
Figura 77 - Resposta do aluno 23.....	95
Figura 78 - Identificação dos verbos de elocução no discurso indireto.....	96
Figura 79 - Resposta do aluno 7.....	97
Figura 80 - Resposta do aluno 20.....	97
Figura 81 - Tempo verbal predominante nas falas dos personagens.....	97
Figura 82 - Resposta do aluno 14.....	98
Figura 83 - Resposta do aluno 24.....	98
Figura 84 - Resposta do aluno 31.....	98
Figura 85 - Tempos verbais nos trechos atribuídos aos personagens no discurso indireto.....	99
Figura 86 - Pontuação introdutora da fala do personagem no discurso direto.....	99
Figura 87 - Identificação das conjunções introdutoras do discurso indireto.....	100
Figura 88 - Quantidade de trechos convertidos em discurso direto.....	103
Figura 89 - Trechos com a pontuação adequada.....	103
Figura 90 - Preservação dos verbos de elocução nos trechos convertidos.....	104
Figura 91 - Adequação de tempos verbais e pronomes.....	104
Figura 92 - Identificação do espaço indígena.....	108
Figura 93 - Identificação do espaço não indígena.....	109
Figura 94 - Identificação do protagonista indígena.....	109
Figura 95 - Identificação do protagonista não-indígena.....	110
Figura 96 - Identificação da lenda como uma expressão indígena.....	110
Figura 97 - Identificação da interferência sobrenatural na lenda indígena.....	111
Figura 98 - Identificação do sobrenatural não-indígena.....	111
Figura 99 - Identificação do objetivo da lenda indígena.....	112
Figura 100 - Identificação do objetivo da lenda não-indígena.....	112
Figura 101 - Identificação e transcrição do discurso direto na história em quadrinhos.....	115

Figura 102 - Utilização adequada dos balões de diálogo.....	116
Figura 103 - Produção final grupo 1 (parte 1).....	119
Figura 104 - Produção final grupo 1 (Parte 2).....	120
Figura 105 - Produção final grupo 2 (Parte 1).....	120
Figura 106 - Produção final grupo 2 (Parte 2).....	121
Figura 107 - Produção final grupo 3 (Parte 1).....	122
Figura 108 - Produção final grupo 3 (Parte 2).....	122
Figura 109 - Produção final grupo 4 (parte 1).....	123
Figura 110 - Produção final grupo 4 (Parte 2).....	124
Figura 111 - Produção final grupo 5 (Parte 1).....	124
Figura 112 - Produção final grupo 5 (Parte 2).....	125
Figura 113 - Produção final grupo 6 (parte 1).....	125
Figura 114 - Produção final grupo 6 (Parte 2).....	126
Figura 115 - Produção final grupo 7 (Parte 1).....	126
Figura 116 - Produção final grupo 7 (Parte 2).....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividade diagnóstica sobre tipos de discurso.....	44
Quadro 2 - Atividade diagnóstica sobre o gênero lenda.....	46
Quadro 3 - Atividade diagnóstica 1 de conhecimentos prévios sobre história em quadrinhos..	49
Quadro 4 - Atividade diagnóstica 2 de conhecimentos prévios sobre história em quadrinhos..	50
Quadro 5 - Atividade de produção inicial.....	77
Quadro 6 - Atividade de identificação e diferenciação dos tipos de discurso.....	93
Quadro 7 - Atividade de conversão de discurso indireto em discurso direto.....	103
Quadro 8 - Atividade modular envolvendo o gênero lenda.....	107
Quadro 9 - Atividade modular envolvendo história em quadrinhos.....	115
Quadro 10 - Atividade de retextualização final.....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
1.1 - Gêneros textuais e habilidade discursiva.....	5
1.2 - Conceito de língua e texto.....	7
1.3 - O ensino de língua materna e o protagonismo do aluno.....	9
1.4 - As histórias em quadrinhos como instrumentos didáticos.....	10
1.5 - As lendas como instrumentos pedagógicos.....	13
1.6 - A importância dos discursos direto e indireto na produção textual.....	15
1.7 - A retextualização e sua contribuição para a leitura e produção textual.....	16
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	19
2.1 – A técnica da pesquisa ação.....	19
2.2 – Local de realização e participantes.....	19
2.3 – Etapas da pesquisa.....	19
CAPÍTULO 3 – O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS E SUA SEMIOSE PECULIAR	22
3.1 – Breve história das histórias em quadrinhos.....	22
3.2 – Elementos de caracterização do gênero.....	23
3.3 – Semiótica das histórias em quadrinhos.....	27
CAPÍTULO 4 – O GÊNERO LENDA: UMA PROPOSTA DE CARACTERIZAÇÃO ..	30
4.1 – Palavras iniciais.....	30
4.2 – O macrogênero narrativa mítica e a problemática da caracterização dos gêneros.....	30
4.3 – Proposta de caracterização do gênero lenda.....	32
CAPÍTULO 5 – O APRENDIZADO DOS TIPOS DE DISCURSO NO ENSINO FUNDAMENTAL	36
5.1 – Os discursos direto, indireto e indireto livre.....	36
5.2 – Os tipos de discurso nos PCN’s.....	39
5.3 – O tratamento dispensado aos tipos de discurso nos livros didáticos.....	39
CAPÍTULO 6- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	43
6.1 – Atividades de diagnose.....	43
6.1.1 – Diagnose do conhecimento prévio do aluno sobre os tipos de discurso.....	43

6.1.2 – Diagnose do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero lenda.....	46
6.1.3 – Diagnose dos conhecimento prévio do aluno sobre o gênero história em quadrinhos...48	
6.2 – Aplicação das atividades de diagnose.....	50
6.2.1 – Competências verificadas com as atividades de diagnose referentes aos tipos de discurso.....	51
6.2.2 – Competências verificadas com as atividades de diagnose referentes ao gênero lenda indígena.....	51
6.2.3 – Competências verificadas com as atividades de diagnose referentes ao gênero história em quadrinhos.....	52
6.3 – Resultados obtidos a partir das atividades de disgnose.....	53
6.3.1 – Atividade de diagnose referente aos tipos de discurso.....	53
6.3.2 – Atividade de diagnose referente ao gênero lenda indígena.....	59
6.3.3 – Atividade de diagnose referente ao gênero história em quadrinhos.....	70
CAPÍTULO 7 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	76
7.1 – Apresentação da situação.....	76
7.2 – Atividade de produção inicial.....	76
7.2.1 – Resultados obtidos a partir da atividade de produção inicial.....	78
7.3 – Módulos da sequência didática.....	90
7.3.1 – Atividades modulares envolvendo os tipos de discurso.....	91
7.3.1.1 – Identificação e diferenciação entre o discurso direto e o discurso indireto.....	91
7.3.1.2 – Conversão do discurso indireto em discurso direto.....	98
7.3.2 – Atividade de conversão do discurso indireto em discurso direto.....	100
7.3.3 – Atividades modulares envolvendo o gênero lenda.....	105
7.3.4 – Atividade modular envolvendo o gênero história em quadrinhos.....	113
7.3.5 – Retextualização final.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131

INTRODUÇÃO

Percebe-se na produção escrita dos alunos de ensino fundamental a inabilidade de conversão do registro narrativo feito em discurso indireto para o registro feito em discurso direto em virtude da falta de domínio e familiaridade com ambas as formas ou por desconhecimento de sua existência. Visto que essa habilidade está prevista na matriz curricular do Ensino Fundamental dos alunos da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, faz-se necessária a intervenção do professor de Língua Portuguesa de modo que o aluno torne-se proficiente na utilização do registro escrito realizado tanto em discurso direto quanto em discurso indireto.

Acreditando que a forma mais eficaz de proporcionar ao aluno a aquisição e o desenvolvimento de uma determinada habilidade é a prática assistida, optou-se pelo trabalho de retextualização entre gêneros narrativos escritos para a execução do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o domínio de habilidades relacionadas aos elementos da narrativa encontra-se listado ao longo do currículo básico do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. A hipótese, portanto, é a de que é possível adquirir a habilidade discursiva com o discurso direto e com o discurso indireto por meio da prática da retextualização.

Os gêneros escolhidos para a realização do trabalho de retextualização foram as narrativas de lendas indígenas e as narrativas em histórias em quadrinhos, as primeiras foram escolhidas por conta do trabalho com a cultura indígena estar prevista na lei 11.645/2008 e as últimas por se constituírem um gênero relativamente aceito e conhecido entre os alunos de ensino fundamental.

O problema que se apresenta para investigação é: Em que medida a retextualização de lendas indígenas para histórias em quadrinhos pode auxiliar o aluno no domínio discursivo envolvendo o uso do discurso direto e do discurso indireto?

O objetivo geral da pesquisa seria verificar se o trabalho de retextualização entre os gêneros lendas indígenas e história em quadrinhos auxilia, efetivamente, o aluno a realizar, com proficiência, o domínio discursivo envolvendo o discurso direto e o discurso indireto.

Entre os objetivos específicos da pesquisa estão listados:

- Diagnosticar os conhecimentos prévios do aluno a respeito das competências envolvidas na realização da pesquisa (discurso direto, discurso indireto, gênero lenda e gênero história em quadrinhos);

- apresentar o gênero lenda indígena ao aluno;

- apresentar o gênero história em quadrinhos ao aluno;

- apresentar os tipos de discurso e suas características ao aluno;

- realizar a retextualização do gênero lenda para o gênero história em quadrinhos, mediante a utilização de sequência didática; e

- verificar o nível de aproveitamento dos alunos em relação à aquisição da proficiência discursiva envolvendo o uso do discurso direto e o discurso indireto.

Para alcançar os objetivos propostos, partiremos das seguinte premissa:

O modo como as formas de expressão em discurso direto e em discurso indireto tem sido trabalhadas nos livros didáticos não tem sido suficiente para que o aluno reconheça nem produza textos envolvendo os gêneros em questão.

A fim de realizar uma pesquisa da forma mais fidedigna possível, faz-se necessária a seleção de uma fundamentação teórica relevante para tal escopo de trabalho.

Em relação ao desenvolvimento teórico das ações que envolvam o trabalho de apreensão de gêneros e suas caracterizações, optou-se pela orientação dada pelo trabalho de Bakhtin (2003) e seus desdobramentos promovidos por outros pesquisadores como Bawarshi (2013) e Karwoski, Gaydeczka e Brito (2011) por entenderem o gênero sob a perspectiva sociointeracionista e o reconhecerem como formas relativamente estáveis do discurso.

Como referenciais para a prática da retextualização serão utilizados os trabalhos de Marcuschi (2001), por apresentar possibilidades práticas da execução de atividades que auxiliam o aluno a realizar, de forma autônoma, a retextualização de um discurso proposto; e Dell'isola (2007) por desenvolver a percepção do aluno no que tange à caracterização, diferenciação e construção discursiva dos gêneros propostos.

Para a apresentação e caracterização dos gêneros envolvidos diretamente na pesquisa serão utilizadas as obras de Cagnin (2014), Moya (1970 e 1986), Eisner (1989 e 2005), e McCloud (1995, 2006 e 2008) a respeito das características e construção do gênero história em

quadrinhos. A respeito das lendas como gênero literário será utilizada a obra de Coelho (2003), que em sua tese de doutoramento traça uma caracterização do gênero textual lenda e estabelece sua distinção dos demais gêneros de narrativas fantásticas.

Para a construção do panorama atual do ensino do domínio de uso do discurso direto e do discurso indireto e sua posterior crítica, serão avaliadas duas coleções de livros didáticos incluídos no PNLD 2016: *Linguagens* de Willian Cereja e Thereza Cochar, da editora Saraiva e *Universos*, de Camila Sequetto, Fernanda Pinheiro Bastos e Luciana Mariz. Paralelamente, será utilizada a fundamentação teórica sobre o assunto que se encontra presente em Garcia (2010).

A utilização de sequências didáticas na execução do trabalho seguirão as orientações propostas e estabelecidas por Schneuwly e Dolz (2004).

Tendo como ponto de partida o desempenho de alunos do 9º ano do ensino fundamental em avaliações de desempenho na área de códigos e linguagens, pode-se notar uma dificuldade sistemática na prática discursiva que envolve os registros escritos de discurso direto e discurso indireto. Diante de tal quadro, cabe ao professor de língua materna prover-se de meios que possibilitem a mitigação de tais dificuldades.

O público escolhido para a realização da pesquisa é uma turma de 9º ano do Ensino fundamental da Escola Municipal Odilon Braga, localizado no bairro de Cordovil, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Diante das configurações do espaço de aprendizagem oferecido pelas instituições de ensino que abrigam o público alvo da pesquisa, a alternativa mais viável aventada para o trabalho é a prática de produção textual assistida pelo professor. Para a condução e concretização da proposta de pesquisa optou-se pela metodologia da pesquisa bibliográfica associada à pesquisa-ação, obedecendo às seguintes etapas:

- Pesquisa bibliográfica da fundamentação teórica;
- levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos tipos de discurso;
- levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos gêneros envolvidos na pesquisa (lendas e história em quadrinhos);
- aplicação da primeira etapa da sequência didática (produção inicial);
- construção dos conceitos sobre tipos de discurso;
- construção dos conceitos sobre lendas e histórias em quadrinhos;

- retextualização final;
- avaliação dos resultados obtidos.

O material a ser utilizado pelos alunos para a construção dos conceitos acerca de lendas serão lendas coletadas em sites relacionados à educação ou à cultura indígena e para a construção dos conceitos sobre história em quadrinhos é *Quadrinhos – Guia Prático*, uma publicação da Multirio (Empresa Municipal de Múltiplos Meios da Cidade do Rio de Janeiro) . Para a construção dos conceitos sobre tipos de discurso será utilizado o livro *Português - Linguagens*, de William Cereja e Tereza Cochar, por ser a obra adotada como livro didático da escola escolhida para a aplicação da pesquisa.

O trabalho final será organizado da seguinte forma: uma introdução em que serão apresentadas, de forma breve, a delimitação do tema da pesquisa, seus objetivos e um resumo da metodologia empregada. Um capítulo inicial em que se apresentará a fundamentação teórica adotada para cada um dos assuntos envolvidos na pesquisa. Um segundo capítulo em que será apresentada, pormenorizadamente, a metodologia utilizada na pesquisa, bem como os sujeitos envolvidos no processo e o território de aprendizagem escolhido. Um capítulo dedicado à apresentação do gênero textual história em quadrinhos, o quarto capítulo em que será descrito o gênero lenda, o quinto capítulo destinado a uma apresentação dos tipos de discurso, o sexto capítulo para apresentação da proposta de intervenção e de todo o material envolvido no trabalho. O sétimo capítulo para avaliação dos resultados obtidos a partir da aplicação da proposta de intervenção. Por fim, as considerações finais e as conclusões obtidas a partir da pesquisa, seguidas das referências bibliográficas utilizadas.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 – Gêneros textuais e habilidade discursiva

Quando se pensa em habilidade no uso da língua (escrita ou falada), inevitavelmente, somos conduzidos a pensar nos diferentes gêneros textuais que se apresentam a um usuário de uma determinada língua materna. Afinal, os gêneros, na perspectiva bakhtiniana, estão relacionados à multiplicidade de possibilidades de expressão linguística de um indivíduo ou de toda uma comunidade de falantes:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 2003, p.279)

Para Bakhtin, a comunicação se dá sob a forma de enunciados e estes são organizados de acordo com as necessidades comunicativas dos usuários de uma determinada língua. Quando um conjunto de enunciados atinge uma certa estabilidade e passa a se configurar um tipo de enunciado, então temos o gênero do discurso. É justamente a capacidade de um falante de transitar entre os diferentes gêneros que o torna um usuário eficaz de sua língua materna, na proporção direta a sua capacidade de utilizar-se dos diferentes gêneros de forma adequada.

Ciente do fato de que, tanto mais um usuário da língua disponha de meios para transitar entre os diferentes gêneros, mais eficiente em sua realização linguística ele será; percebe-se que prover este usuário com o acesso a tantos gêneros do discurso ele puder assimilar, mais eficiente se tornará sua realização linguística à medida em que tais gêneros sejam assimilados por este usuário. Não se trata de oferecer modelos estáticos a um usuário da língua para que ele o preencha com o conteúdo conveniente a cada situação comunicativa, mas fazê-lo perceber que cada manifestação verbal se realiza sob uma forma que se constrói em função da realidade que a originou e para suprir as necessidades sociais dos envolvidos na construção dessa manifestação verbal. Nas palavras de Marcuschi:

Em suma, os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. (...) Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2011, p 20, in KARWOSKI, A.C.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. 2011)

Longe de ser um desejo ou uma expectativa individual do professor de língua materna, o trabalho com a diversidade dos gêneros discursivos atende a orientações explicitadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que entende que o pleno exercício da cidadania se dá mediante à capacidade do indivíduo de interagir socialmente por meio da linguagem:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, v.2, p. 19)

Em outro trecho, os PCN's afirmam ainda que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1997, v.2, p. 19).

Fica evidente que os PCN's compreendem que o acesso do aluno aos mais diversos gêneros discursivos proporciona a este a construção de uma habilidade eficaz de comunicação em língua materna. Marcuschi vai mais além e afirma que o conhecimento acerca dos gêneros e a habilidade do usuário da língua em lidar com eles evidencia uma diferença crucial na percepção de mundo de um e outro tipo de usuário, aqueles hábeis em lidar com diversos gêneros e aqueles não familiarizados com uma diversidade maior de gêneros:

O que vimos até aqui torna a circulação dos gêneros textuais na sociedade um dos aspectos mais fascinantes, pois mostra como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos. E os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a construir, envolvendo crucialmente a linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos. Basta tomar um setor de alguma atividade humana ou uma célula social para observar o que ocorre ali. Serve inclusive para perceber como se organizam valores e como se opera com eles. E se a escrita está envolvida, ocorre uma visão diversa de quem lê e de quem não lê, o que permite uma socioanálise das relações entre gênero e letramento. ((MARCUSCHI, 2011, p 25, in KARWOSKI, A.C.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. 2011)

Por fim, a habilidade discursiva de um usuário de língua materna pode ser influenciada e moldada na proporção direta em que este usuário seja proficiente em uma diversidade tanto maior de gêneros discursivos quanto ele possa assimilar pois, nas palavras de Marcuschi, “os

gêneros são um tipo de gramática social, isto é, uma gramática da enunciação” ((MARCUSCHI, 2011, p 31).

Diferentemente de Bakhtin, Marcuschi utiliza a terminologia *gêneros textuais*, uma vez que suas considerações se aplicam aos textos em sua materialidade, enquanto as ideias de Bakhtin possuem um alcance que ultrapassa a materialidade do texto e inclui a esfera ideológica do discurso. Em função da natureza desta pesquisa, utilizaremos a terminologia de Marcuschi por esta representar de forma mais adequada a realidade da produção escrita e a realidade de práticas de leitura dos alunos envolvidos na pesquisa.

1.2 – Conceito de língua e texto

Uma vez que esta pesquisa lista entre seus objetivos a possibilidade de auxiliar o usuário da língua no desenvolvimento de sua proficiência, torna-se evidente a necessidade de explicitação do conceito de língua e texto adotados nesta pesquisa.

Koch, (KOCH, 2003) apresenta diferentes conceitos de língua, que só se estabelecem quando entendemos esta como parte de um conjunto formado pelos conceitos de língua, sujeito, texto e sentido. As diferentes concepções de língua vão depender diretamente de em qual elemento está concentrada a sustentação dos conceitos.

Quando consideramos como preponderante o papel do sujeito sobre os demais elementos do conjunto, conseqüentemente, estamos considerando este como senhor de sua expressão individual e a língua passa, então, a ser compreendida como uma expressão do pensamento. Caso concentremos a atenção no texto como o elemento de maior relevância no conjunto, a língua será compreendida como um mero instrumento destinado a comunicação de um emissor assujeitado. Entretanto, considerar o sentido como o elemento de maior relevância no conjunto nos garante que o texto é o produto de uma interação protagonizada pelos sujeitos envolvidos. Isto confere à língua o papel de elemento responsável por promover a interação entre os sujeitos. Entre as concepções de língua abordadas por Koch, aquela que mais se ajusta às propostas desta pesquisa, o conceito de língua como lugar de interação. De acordo com essa concepção, o sujeito é um ator ativo na produção dos eventos comunicativos como entidade psicossocial e a língua seria o produto da interação social dos sujeitos envolvidos. Em consonância com o conceito interacional de língua apresentado por Koch, o texto é o ambiente em que tal interação acontece:

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente - nele se constroem e são construídos. (KOCH, 2003, p.17)

Ao lado da concepção de Koch, encontramos outros autores que compreendem a língua como algo além um processo interacionista. Segundo Irandé Antunes uma língua é “uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social” (ANTUNES, 2007, p. 40). Para a autora, a língua “é mais que um sistema em potencial, em disponibilidade. Supõe um uso, supõe atualização concreta” (ibidem, p. 40). As atualizações concretas a que Antunes se refere se subdividem em atividades que se organizam em duas facetas: a composição de textos e as situações de interação social.

Compreender a língua a partir dessa perspectiva implica em admitir que o ensino de língua materna precisa priorizar as relações de interação em uma conjuntura mais abrangente que a simples apreensão de nomenclaturas e aplicação de regras prescritivas. Implica em admitir que a língua é a representação de uma história, das crenças que os falantes comungam, daquilo que valorizam enquanto sociedade e sua maneira de enxergar o mundo ao seu redor.

Isso se torna, particularmente, interessante para a realização desta pesquisa, uma vez que, apesar de seu propósito principal ser o ensino de um tópico da língua portuguesa, a abordagem de um gênero textual voltado para a cultura indígena torna possível perceber como a atividade de interação desse povo emerge de suas histórias, ainda que contadas em uma língua que não era originalmente sua, mas que conserva, ainda hoje, reflexos de sua história, suas crenças e seus valores.

Alinhada à concepção interacionista de língua, buscamos o conceito de texto que melhor se ajusta aos objetivos e propósitos desta pesquisa, um conceito que levasse em consideração o fato de que a compreensão de um texto depende do conhecimento de mundo do leitor/ouvinte, da situação dos atores na sociedade em que fazem parte e da competência linguística dos envolvidos em sua língua materna.

Entretanto, uma conceituação única de texto que contemple todas as abordagens possíveis do que o termo encerra em si parece uma tarefa irrealizável. Uma alternativa para a construção de um conceito do que é, de fato, um texto seria investigar quais os pontos de convergência percebidos nos diversos conceitos propostos. “Termos como ‘interação’, ‘prática’, ‘propósito’, ‘coerência’, ‘conhecimento’ e ‘contexto’ são convidados frequentemente a fazer parte das definições” (CAVALCANTE e CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 56). Tais recorrências nos levam a concluir que o caráter interativo do texto é fundamental para a construção dos sentidos possíveis atribuídos a ele e isso somente se dá quando sujeitos, histórica

e socialmente, situados agem (e interagem) socialmente em uma colaboração mútua para a construção de sentidos inerentes ao seu texto.

Mesmo diante da impossibilidade de uma definição única ser capaz de atender a todo o escopo de necessidades, julgamos conveniente adotar a perspectiva sociocognitivista de texto e acolher a seguinte conceituação:

(...) o texto é um processo interlocutivo que vai exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular seus textos conjuntamente aos interlocutores, ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem / elaboram seu texto oral. (SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE, 2007, p.28, apud MARCUSCHI, 2002)

A adoção de tais concepções de língua e texto são fundamentais para a realização desta pesquisa, uma vez que se pretende demonstrar que a interação do usuário da língua com textos de determinados gêneros discursivos pode otimizar suas habilidades linguísticas.

1.3 – O ensino de língua materna e o protagonismo do aluno

Os PCN's fundamentam o ensino e a aprendizagem de língua materna na articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. De acordo com os PCN's, "o primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto desconhecimento" (BRASIL, 1997, v.2, p.22). Compreende-se, assim, que cabe ao professor promover o aluno a protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Na busca de soluções para que o protagonismo do aluno possa ser efetivamente construído, Citelli (2009) menciona uma "crise da linguagem" e aponta uma direção para os educadores:

No interior desta crise estamos nós, como educadores, preocupados com uma melhor formação para nossos alunos. Desse modo, um primeiro passo que nos cabe dar no interior da precariedade é respeitar o aluno, reconhecendo, inicialmente, que ele tem uma história para ser contada. Ou seja, a criança que está à nossa frente, olhando muitas vezes espantada, parecendo ressoar como um coro de uma situação que a transcende, possui uma linguagem, e a nós cabe deixá-la fluir, tão plena que possa fazer sentido, tão forte que possa funcionar como defesa ou ataque, e que seja capaz de interagir com outras linguagens, (CITELLI, 2009, p. 15)

Segundo Citelli, o protagonismo do aluno funciona como uma ferramenta que proporciona o empoderamento do aprendiz, entendendo-se por empoderamento o despertar de uma consciência que faz o aluno perceber-se capaz, não só de reagir às propostas da escola, mas entender que pode agir em direção a caminhos que lhe permitam construir seu próprio aprendizado.

Travaglia (2009) apresenta o ensino produtivo como uma forma eficaz de proporcionar ao aluno o protagonismo de seu aprendizado, visto que esse tipo de ensino não visa substituir conhecimentos que o aluno já possui, mas ampliar tais recursos de modo que o aluno disponha de um número maior de possibilidades de expressão linguística. Tentar ensinar a língua materna a um aluno já usuário de tal língua de uma forma diferente do ensino produtivo pode ser frustrante para o professor e ineficaz para o aluno, pois a simples assimilação de regras e conceitos acerca da língua usurpa do aluno a possibilidade de se tornar o principal ator de seu aprendizado.

Professores de língua materna precisam enxergar o aluno como um indivíduo capaz de reconhecer diferentes formas de expressão que a língua oferece e optar por aquela que melhor se adequar as suas necessidades comunicativas:

Ora, por vivência, os alunos sabem da existência da variedade culta, sentem no cotidiano o desprestígio de sua fala e escrita e, muitas vezes, reagem à exclusão linguística, negando-se a aprender o que é do outro – a variedade prestigiada que eles reconhecem, na escuta e na leitura, mas cujas formas específicas ignoram. É na necessidade de examinar essa língua para poder usá-la quando necessário que encontramos uma justificativa para seu estudo. (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, pp. 47-48)

Respeitar e estimular o protagonismo do aluno passa, inevitavelmente, por questões sociais que transcendem os muros da escola e tangem a realidade material do aprendiz, bem como suas reações emocionais às discriminações diárias com as quais ele se depara diariamente por conta do uso de uma língua diferente da estudada na escola. Cumpre ao professor orientar e direcionar o aluno na transição do uso de sua língua (usada, na maioria das vezes, de forma irrefletida e alienada da língua da escola) para o uso consciente dos valores de sua variante linguística sem permitir que ele abdique do direito de saber se expressar utilizando (também e quando julgar necessário) a língua da escola.

Amparados pelos autores que foram mencionados, acreditamos ser mais apropriada ao desenvolvimento desta pesquisa uma prática em que o aluno possa se reconhecer como o produtor de seu próprio conhecimento, em que possa ver sua expressão valorizada e, a partir daí, perceber-se como protagonista de seu desenvolvimento linguístico.

1.4 – As histórias em quadrinhos como instrumentos didáticos

Quem se depara hoje com a quantidade de textos em quadrinhos presentes em livros didáticos voltados para o ensino de Língua Portuguesa pode não se dar conta do quanto o assunto já foi controverso. Coelho (2000) apresenta uma visão particular e um tanto controversa a respeito desse tipo de literatura, motivada pela crença de que as histórias em quadrinhos

constituem um gênero infantilizado e superficial. A autora considera a literatura em quadrinhos como uma forma apropriada de introduzir a criança no universo da leitura, pois a construção do texto com o apoio das imagens estaria adequada à formação psicológica do pequenos iniciantes. Entretanto, a autora considera o apreço que adultos nutrem pelo gênero um sinal de imaturidade linguística:

(...) o fascínio da meninada pelas histórias em quadrinhos não resulta apenas do fato de gostarem desse tipo de literatura “fácil”, mas porque essa literatura corresponde a um processo de comunicação que atende mais facilmente à sua própria predisposição psicológica. O fato de grande número de adolescentes e adultos continuarem presos a esse único tipo de leitura indica a precariedade do amadurecimento intelectual do homem contemporâneo, em geral. Embora amadurecido organicamente e bem informado dos fatos do dia a dia, permanece psicologicamente imaturo. (COELHO, 2000, pp. 217-218.)

A autora classifica como fácil um texto que exige do leitor maior capacidade interpretativa em função das diferentes semioses envolvidas nos processos de construção e compreensão das histórias em quadrinhos.

Uma segunda demonstração de suas ressalvas em relação às histórias em quadrinhos se revela quando Coelho vê a literatura em quadrinho como um promissor campo de propostas pedagógicas que podem ser desenvolvidos em favor do aluno, mas preocupa-se com o conteúdo das histórias em quadrinhos:

Problema complexo e dependente de uma complicada política econômica, a literatura em quadrinhos extrapola o literário ou o lúdico para adentrar no ideológico e no ético. Daí o perigo, apontado por estudiosos dessa massa de produção estrangeira, que invade o nosso país e “alimenta”o brasileiro: poderá ela descaracterizar o nacional? Pergunta que só a longo prazo poderá ser respondida... (COELHO, 2000, p. 219)

A autora alerta quanto à adequação da literatura em quadrinhos inadequada ao trabalho pedagógico por conta de, ao seu ver, estar carregada de conteúdos ideológicos de outras culturas diferentes da brasileira. Pois bem, ainda que isso representasse uma verdade inequívoca, o que se poderia dizer, então, dos contos de fadas (quase todos de origem europeia)? São, indiscutivelmente, literatura voltada para crianças e, no entanto, não se verifica o mesmo pudor em apresentá-los aos pequenos desde a mais tenra idade por razões de zelo em relação ao seu conteúdo ser potencialmente ideológico ou antiético.

Não obstante a suas ressalvas em relação às ideologias presentes nas histórias em quadrinhos estrangeiras, Coelho elogia uma atitude de Maurício de Souza:

O que se pretende é exportar esse espírito alegre e comunicativo do brasileiro para o mundo todo. E a mensagem universal das histórias criadas por Maurício é incontestável. E não nasceu por acaso. Veio de anos de estudo, planos, trabalho e, principalmente, da sensibilidade de um artista que pretendeu e pretende projetar além das barreiras sociais, ideológicas e geográficas e sua mensagem alegre, otimista e confiante no futuro dos homens. (COELHO, 2000, p.220.)

A preocupação da autora com o conteúdo ideológico inserido nas histórias em quadrinhos estrangeiras que chegam ao mercado brasileiro não se manifesta na mesma medida quando o viés é contrário, uma produção nacional alcançando culturas diferentes da nossa. Tal atitude deixa claro que as reservas da autora em relação às histórias em quadrinhos parecem ser fruto mais de uma inclinação pessoal em relação ao gênero do que de uma reflexão que contemple a análise do universo das histórias em quadrinhos de forma mais ampla e minuciosa.

A aversão às histórias em quadrinhos também se torna evidente em Dorfman e Mattelart, quando os autores a consideram como um veículo de manipulação das massas, deixando seu público mais promissor, as crianças, vulneráveis a tais manipulações e tornando adultos em alienados:

A literatura infantil é, por isso, talvez o foco onde melhor se pode estudar os disfarces e verdades do homem contemporâneo, porque é onde menos se pensa encontrá-los. E esta mesma razão pela qual o adulto, carcomido pela monotonia cotidiana, defende cegamente esta fonte eterna de juventude: penetrar esse mundo é destruir seus sonhos e revelar sua realidade. (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.22)

Os autores tratam as histórias em quadrinhos como uma forma de literatura que não dialoga com questões existenciais do ser humano, porém esquecem-se de considerar que a própria existência dessa literatura está relacionada, em suas origens, ao caráter questionador do homem moderno.

No Brasil, a primeira tentativa de se reverter a má reputação das histórias em quadrinhos ocorre em 1951, quando Jayme Cortez Martins, Syllas Roberg, Miguel Penteadó, Reinaldo de Oliveira e Álvaro de Moya organizam a Primeira Exposição Internacional das Histórias em Quadrinhos. Na ocasião, os organizadores trouxeram nomes proeminentes da arte em quadrinhos no cenário internacional, expuseram exemplares originais de quadrinhos famosos, denunciaram os plágios que ocorriam nas publicações brasileiras e, principalmente, refutaram as críticas feitas à suposta má-influência que as histórias em quadrinhos exerciam sobre o público infantil.

Nesse período, escreveram artigos para jornais e revistas, promoveram debates sobre o assunto no rádio e na TV. Lutaram contra professores, editores, críticos de arte, pais, autoridades civis, militares e eclesiásticas. Sozinhos, lutaram pela nacionalização dos quadrinhos, (...) procurando abrir caminho para a produção brasileira. (MOYA, 1970, pp. 231-233.)

Muito do que se conquistou de espaço para as histórias em quadrinhos como instrumento pedagógico se deve à iniciativa de 1951.

Dando continuidade à defesa das histórias em quadrinhos como instrumento pedagógico, Abrahão (1970) se propõe a refutar críticas e acusações feitas ao gênero com veemência:

Pouca gente é capaz de profundamente perceber a devida influência que a literatura em quadrinhos pode desempenhar no desenvolvimento das crianças. Conquanto sumamente benéfico e importante, o seu valor, de largo espectro no quadro da personalidade infantil, refoge ao critério das aparentes e intuitivas avaliações. (ABRAHÃO, 1970, p. 146. In: MOYA, 1970.)

Abrahão afirma que, no desenvolvimento de uma criança, há um aprendizado direto, referente aos objetivos instrutivos e outro aprendizado, o concomitante, que consiste na aquisição de certos valores, hábitos e atitudes. Para o autor, as histórias em quadrinhos cumpre com eficácia ambos os aprendizados:

Neste sentido, a literatura em quadrinhos, como veículo de aprendizagem para crianças, não só é capaz de atingir uma finalidade instrutiva (ensino direto), pela apresentação dos mais diversos assuntos ou noções. Mais do que isto, e principalmente, consegue preencher uma finalidade educativa (ensino concomitante), por um desenvolvimento, que produz, de ordem psico-pedagógica, isto é, dos processos mentais e do interesse pela leitura. (ABRAHÃO, 1970, p. 146. In: MOYA, 1970.)

Como se pode notar, as histórias em quadrinhos estavam na vanguarda da educação, pois, muito antes do advento dos projetos políticos pedagógicos serem introduzidos nas escolas com a finalidade de promover a vivência de valores entre os alunos, a literatura em quadrinhos já promovia essa conscientização.

Entre outras razões para a eficácia do uso das histórias em quadrinhos no processo de aprendizado das crianças é a falta de familiarização destas com as relações abstratas da linguagem escrita, a dificuldade de análise do vocabulário ou mesmo por conta de deficiências no aprendizado da leitura em virtude de limitações nas experiências pessoais.

1.5 – As lendas como instrumento pedagógico

O gênero textual escolhido para instrumentalizar o desenvolvimento desta pesquisa não se deu por razões aleatórias, a primeira delas leva em conta o próprio conceito de texto que se adota nesta investigação: uma vez que consideramos o texto como o produto de uma interação entre indivíduos situados em um contexto social, é imprescindível que o texto, fruto dessa interação, cumpra um papel social. Em outras palavras, é necessário que o texto seja fruto de uma ação intencional. Soares (1998), ao falar da leitura (atividade necessária à realização do texto) e seu caráter social, afirma:

Não. Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros. (SOARES, 1998, p.18. In: SILVA, E.T. e ZILBERMAN, R., 1998.)

Fica claro, portanto, que para ser relevante para os envolvidos na interação textual, a intencionalidade de autor e leitor/ouvinte deve se manifestar por meio da representação do contexto social em que ambos se encontram inseridos. Em relação a esse caráter social e intencional, as lendas (enquanto textos orais) atendem a tais requisitos de maneira indubitável, pois são a manifestação da intenção deliberada de uma comunidade de retratar suas origens, suas relações com o mundo e seu modo de concebê-lo e explicá-lo. Nas palavras de Coelho (2003):

Mitos, lendas e histórias orais são justamente formas discursivas de revelar as diferentes culturas. Ao levantarmos essa questão, temos sempre em mente a diversidade da condição humana em sua existência, a partir dos sentidos que uma realidade cultural constrói para aqueles que a vivem. (COELHO, 2003, p. 3)

A partir de tais afirmações, pode-se perceber que não é possível pensar o gênero textual lenda sem considerarmos a natureza da interação social inerente aos conceitos de língua e texto aqui adotados.

Lendas são a forma intencional que um grupo social utiliza para comunicar sua cultura, suas crenças, seus valores e sua compreensão do universo.

As grandes questões ligadas a origem do universo, ao aparecimento do homem, aos fenômenos da natureza, à existência de outros planos espirituais, são ligações que continuam a ser feitas e refeitas pelo ser humano na busca contínua de conhecimento do espaço em que vive e de si próprio (ROCCO, 1996, p. 45).

Mais do que simples histórias para entreter crianças, lendas são o ponto de partida para que leitores/ouvintes possam estabelecer relações da realidade material que os cerca com os conceitos de mundo que seu grupo social defende ou acredita.

Ainda a respeito das lendas como instrumentos pedagógicos, cumpre um esclarecimento: as lendas são, por natureza, gêneros orais e primários (BAHKTIN, 2003) que sofreram o processo de transposição didática quando foram adaptados para um público distinto daquele previsto originalmente. Dessa forma, as lendas, como as conhecemos hoje, são, na verdade, gêneros secundários, pois se constituem uma forma mais complexa e elaborada de expressão e, nem sempre, estão a serviço de seus objetivos originais, podendo assumir, inclusive, o papel de puro entretenimento para leitores iniciantes ou interessados no gênero.

A segunda razão pela qual se optou pelo gênero lenda na realização desta pesquisa diz respeito à inclusão da temática afro-brasileira e indígena no currículo escolar por meio da lei

11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo das culturas afro-brasileira e indígena nas redes de ensino fundamental do país. O propósito desta pesquisa, entretanto, não é dar visibilidade ao que se tem feito para efetivar o cumprimento da lei, antes, nosso intuito é proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento de uma visão de mundo diversa da sua e fazê-lo de forma alinhada com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de modo que a formação desse aluno contemple a pluralidade cultural prevista nos PCN's:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997,v.10, p. 16)

Tal pluralidade cultural, prevista nos PCN's ainda coaduna ainda com a primeira razão pela qual o gênero lenda foi adotado nesta pesquisa, pois, segundo o mesmo documento:

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. ((BRASIL, 1997,v.10, p. 16)

O texto enquanto fruto da interação social de um grupo tem o poder de transcender a cultura em que teve origem e promover a interação intercultural que eleva sinergicamente a pluralidade contida em cada uma das culturas quando consideradas isoladamente. Dessa forma fica evidente que o trabalho com o gênero lenda demonstra ser promissor como instrumento para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente por permitir ao aluno o contato com realidades e práticas sociais distintas da sua sem deixar de privilegiar a variedade culta da língua portuguesa.

1.6 – A importância dos discursos direto e indireto na produção textual

A proposta de produção textual envolvendo o desenvolvimento da habilidade discursiva do aluno em utilizar, de forma adequada, o discurso direto e o discurso indireto foi postulada por acreditarmos que tal habilidade subdivide-se em habilidades periféricas que convergem para uma prática discursiva mais variada (e, portanto, mais eficiente) da parte do aluno.

Garcia (2010) discorre sobre o tema de forma a deixar evidente os elementos que compõem a habilidade de utilização dos tipos de discurso. Iniciando pela afirmação de que em um ou outro discurso, características dos elementos da narrativa podem ser evidenciadas ou omitidas, dependendo da escolha que se faça:

O discurso direto permite melhor caracterização dos personagens, como reproduzi-los de maneira mais viva, os matizes da linguagem afetiva, as peculiaridades de expressão (gíria, modismos fraseológicos, etc.). No discurso indireto, o narrador incorpora na sua linguagem a fala das personagens, transmitindo-nos apenas a essência do pensamento a elas atribuído. (GARCIA, 2010, p.149)

Ambos os processos são, não apenas úteis, mas fundamentais na composição de uma narrativa em história em quadrinhos, uma vez que a presença de semioses não-verbais, apesar de substituírem boa parte das informações necessárias à compreensão do texto em sua totalidade, não prescindem da presença de ambos os tipos de discurso.

Ao mencionar a lista de verbos dicendi envolvidos no processo de produção dos discursos, Garcia (2010, p.149-151) nos indica a possibilidade de trabalhar com as diferentes nuances semânticas que tais verbos podem abarcar, sejam de sentido mais amplo ou mais restrito, bem como aponta a possibilidade de tornar o texto mais claro e compreensível a partir de um uso adequado ou da omissão de tais verbos. De forma semelhante, trabalhar com a variação temporal das formas verbais e com os pronomes utilizados nos discursos e suas respectivas correspondências lógicas em casos de alternância de formas podem favorecer a competência comunicativa do aluno. Um último ponto tratado pelo autor é o emprego adequado da pontuação, que serve bem a qualquer propósito quando se pensa em produção de textos.

Como se pode constatar, há elementos suficientes no estudo dos tipos de discurso para aprimorar a habilidade discursiva dos alunos.

1.7 – A retextualização e sua contribuição para a leitura e produção textual

Quando se pensa em retextualização, a primeira ideia que pode ocorrer à pessoa não familiarizada com o termo é a mera reescritura de um texto. Entretanto, o processo de retextualização é mais complexo do que parece à primeira vista e envolve, mais que a habilidade de escrever, uma profunda capacidade de compreensão da parte do envolvido no processo de retextualização.

Apesar de sua complexidade, a retextualização não é um processo artificial, restrito a ambientes de ensino e aprendizagem. O falante da língua opera tais processos com certa facilidade pois os mesmos estão inseridos no dia a dia do falante, mesmo que estes não os percebam. Nas palavras de Marcuschi:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos

as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2010, p 48)

Como podemos perceber, a retextualização está mais presente na vida do falante do que este talvez se dê conta, sobretudo na vida dos estudantes, um dos poucos grupos que, hodiernamente, tem sua atividade principal intrinsecamente relacionada ao uso e desenvolvimento de textos, seja sob a forma de produção vinculada à paráfrases dos assuntos estudados, seja associado à produção de conteúdo fruto da síntese de ideias previamente assimiladas.

Os processos de retextualização podem acontecer, segundo Marcuschi (2010, p 48), de quatro formas diferentes:

- da fala para a escrita;
- da fala para a fala;
- da escrita para a escrita; e
- da escrita para a fala.

A prática da retextualização como ferramenta de aprendizado vai muito além da visão simplista que acredita ser a retextualização uma mera conversão de um gênero textual em outro. Mais que isso, durante o desenvolvimento da habilidade de retextualizar, o aluno vai se dando conta que os gêneros textuais atendem a objetivos distintos nas relações sociais, percebe que certos gêneros atendem melhor a determinadas situações comunicativas que outros e, dessa forma, apropria-se da consciência de que sua fala e sua escrita são instrumentos de interação e influência nos círculos sociais dos quais ele faz parte, bem como são ferramentas capazes de promover sua inserção em outros círculos sociais onde ele ainda não transita. Em relação a isso, Dell'Isola afirma:

Muito mais numerosos que as modalidades retóricas, os gêneros textuais representam situações convencionais em que são usados. Devemos chamar a atenção para o uso da língua e da linguagem, ao tratar da importância dos gêneros no reconhecimento de práticas discursivas. (...) Nossos alunos deveriam ser conduzidos a compreender melhor a dinâmica social em que os gêneros textuais estão presentes e, assim, certamente, sentir-se-iam motivados a estudar os gêneros por seu valor pragmático, pois os procedimentos que configuram esse estudo visam a tornar o usuário apto a converter o sentido em alguma forma de ação. (DELL'ISOLA, 2007, p 39)

Nesse sentido, acredita-se que, para esta pesquisa, a retextualização seja a conduta mais adequada para proporcionar ao aluno o aperfeiçoamento de seu potencial comunicativo por meio de seu trânsito entre os mais diferentes gêneros de modo que isso se reflita em seu trânsito social.

Dell'Isola (2007), em seu trabalho de retextualização entre gêneros escritos, desenvolvido com alunos do ensino fundamental, médio e alunos do ensino superior, lista uma sequência de sete tarefas:

- leitura dos textos;
- compreensão textual;
- identificação do gênero;
- retextualização;
- conferência;
- identificação do novo gênero; e
- reescrita.

Em nossa pesquisa, reproduziremos as mesmas etapas que as utilizadas por Dell'Isola, porém com uma ligeira diferença na etapa de identificação do gênero. Enquanto que nos trabalhos desenvolvidos por Dell'Isola, o gênero a ser retextualizado foi apreendido a partir da leitura e das investigações de suas características e usos sociais, em nossa pesquisa, os alunos já estarão cientes que o texto a ser retextualizado enquadra-se no gênero lenda e suas características e usos sociais serão apreendidas a partir deste conhecimento já estabelecido.

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo será descrita a metodologia adotada na nesta pesquisa, o local de estudo, os participantes informantes e as etapas da proposta de intervenção.

2.1- A técnica da pesquisa-ação

A técnica utilizada para a realização deste trabalho será a pesquisa-ação, que se caracteriza pelas seguintes etapas: identificação do problema, planejamento de uma estratégia de resolução, aplicação das estratégias planejadas, avaliação e discussão dos resultados obtidos com a aplicação das estratégias. A vantagem percebida na adoção desta técnica de realização é a possibilidade de disseminação dos resultados na própria rede de ensino em que a pesquisa foi realizada, uma vez que os atores envolvidos no processo são membros ativos da comunidade escolar e o resultado da intervenção realizada visa o aprimoramento dos alunos participantes da pesquisa-ação.

2.2- Local de realização e participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Odilon Braga, situada no bairro de Cordovil, na cidade do Rio de Janeiro. A faixa etária dos participantes varia de treze a quinze anos e a turma é composta de, aproximadamente, quarenta alunos, porém a média de participantes por atividade foi de, aproximadamente, vinte e oito alunos. A escola atende, aproximadamente, quatrocentos alunos de classes sociais que podem variar desde moradores de comunidades carentes e desatendidas pelo poder público a alunos de classe média baixa com poder aquisitivo e nível sociocultural relativamente elevado quando comparado à realidade do local em que a escola está localizada.

2.3- Etapas da pesquisa

A intervenção proposta compreenderá cinco etapas:

- levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos tipos de discurso, lendas e histórias em quadrinhos;
- aplicação da primeira etapa da sequência didática (produção inicial);
- atividades modulares para a construção dos conceitos sobre tipos de discurso;
- atividades modulares para a construção dos conceitos sobre lendas e histórias em quadrinhos;

- retextualização final;

O levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos se constitui de uma série de atividades em que a intervenção do professor deve ser a mínima possível. Essa medida visa estabelecer, com a maior precisão possível, a capacidade do aluno na resolução das atividades considerando sua competência em compreender os enunciados das questões e atribuir respostas significativas e relevantes a cada uma delas. Algumas atividades foram planejadas para serem realizadas por grupos de alunos (o número máximo de integrantes nunca é superior a quatro alunos), em função da extensão da atividade e da limitação do tempo disponível. Outras atividades foram pensadas para serem realizadas individualmente, pois os dados colhidos trarão maior esclarecimento aos dados colhidos nas atividades coletivas.

O levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos totaliza quatro atividades distribuídas da seguinte forma: uma atividade relativa aos tipos de discurso, uma relacionada ao gênero lenda e duas relacionadas ao gênero história em quadrinhos. Cada uma das atividades está prevista para ser realizada em dois tempos de cinquenta minutos, totalizando, nessa etapa, oito tempos de cinquenta minutos.

A aplicação da produção inicial prevê a utilização de um texto do gênero lenda e propõe sua retextualização para o gênero história em quadrinhos. Para a realização da tarefa, os alunos serão organizados em grupos de até quatro indivíduos e terão à disposição dois tempos de cinquenta minutos para a realização do trabalho.

As atividades modulares destinadas ao aprendizado dos alunos relacionadas aos tipos de discurso estão organizadas em duas atividades individuais distintas: a primeira voltada para a apreensão das características do discurso direto e do discurso indireto. Essa atividade tem a duração prevista de dois tempos de cinquenta minutos e consta da comparação de um mesmo texto, escrito em duas versões diferentes, sendo predominante em um deles o discurso indireto e, no outro, o discurso direto. Além disso, seis questões direcionarão a reflexão dos alunos sobre o tema, entretanto o professor fará somente as intervenções esclarecedoras que se fizerem absolutamente necessárias. A segunda atividade modular, individual, relacionada aos tipos de discurso, com a duração estimada em dois tempos de cinquenta minutos, prevê a conversão de um texto, originalmente em discurso indireto, para o discurso direto.

A atividade relacionada ao gênero lenda será individual e levará o aluno a diferenciar uma lenda indígena de um outro tipo de lenda, de forma que ele perceba que há pontos de

convergência dentro de um gênero textual, mas que também ocorrem variações que dão origem a formas específicas de manifestação de um mesmo gênero. Serão apresentadas duas lendas, uma indígena e outra não, e haverá nove questões que nortearão a reflexão do aluno. A previsão de duração da atividade é de dois tempos de cinquenta minutos e o professor poderá intervir com esclarecimentos mínimos.

A atividade modular relacionada ao gênero história em quadrinhos verificará a habilidade do aluno em converter os trechos de discurso direto de um texto do gênero lenda em trechos de uma história em quadrinhos. A previsão é de que a atividade dure dois tempos de cinquenta minutos e seja realizada de forma individual.

A última atividade da sequência didática será realizada de forma coletiva em quatro tempos de cinquenta minutos, dada a extensão da tarefa, e consistirá na retextualização de um texto do gênero lenda em um texto do gênero história em quadrinhos.

Todas as atividades de diagnose e modulares serão avaliadas de forma que se tornem gráficos estatísticos que expressem os resultados em percentuais de aproveitamento. Os dados obtidos nas atividades de diagnose serão comparados com os dados obtidos nas atividades modulares para permitir a conclusão do aproveitamento dos alunos após a aplicação de todas as atividades. A avaliação da atividade final levará em conta os resultados finais comparados aos dados obtidos nas atividades de diagnose e modulares para que o aproveitamento do grupo de alunos seja verificado.

Espera-se que o produto final da proposta de intervenção seja uma história em quadrinhos, fruto da retextualização de uma lenda indígena que possa ser utilizada no trabalho de alfabetização e letramento de alunos do Espaço de Desenvolvimento Infantil localizado ao lado da Escola Municipal Odilon Braga.

CAPÍTULO 3 - O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS E SUA SEMIOSE PECULIAR

3.1- Breve histórico das histórias em quadrinhos

Remontar a origem das histórias em quadrinhos não é uma tarefa simples. Desde que o ser humano se estabeleceu como espécie, a imagem faz parte de seu cotidiano; uma testemunha dessa verdade são as pinturas rupestres nas paredes da grutas e cavernas espalhadas pelos locais onde homens primitivos se estabeleceram. Seja por razões religiosas, ou pela tentativa de registrar a realidade, o envolvimento da imagem na história do homem é inegável e, decerto, seria improvável que tivéssemos algum conhecimento claro sobre as rotinas de nossos ancestrais se não fosse esse entrelaçamento da vida com a imagem.

Entretanto seria leviandade afirmar que a origem das histórias em quadrinhos remonta à pré-história por uma razão muito simples: não havia ainda se desenvolvido sequer uma forma codificada de comunicação que permitisse ao homem primitivo elaborar uma narrativa, por mais simples que fosse. E, conforme veremos nesse capítulo sobre o gênero história em quadrinhos, a narrativa é a base inegociável de uma produção pertencente à arte sequencial.

Os primórdios da história em quadrinhos têm origem no século XIX, quando Rudolph Töpffer, em 1827, publica *M. Vieux Bois*. Mais tarde, em 1837, Töpffer explica que sua criação:

“...se compõe de uma série de desenhos autografados em traço.cada um desses desenhos é acompanhado de uma ou duas linhas de texto. Os desenhos, sem este texto, teriam um significado obscuro, o texto, sem o desenho, nada significaria. O todo, junto, forma uma espécie de romance, um livro que, falando diretamente aos olhos, se exprime pela representação, não pela narrativa.” (MOYA, 1986, p.13).

Obviamente, quando Töpffer afirma que a história não se exprime pela narrativa, ele se referia à narrativa que se valia unicamente da linguagem verbal, única maneira até então reconhecida como tal. Entretanto, Töpffer abriu a compreensão dos seus leitores para uma nova forma de narrativa que, apesar de ainda não ser uma história em quadrinhos, fomentou uma geração de outros artistas que evoluíram sua ideia até que se chegasse ao gênero textual estabelecido que se tem hoje.

Em 1865, o escritor e humorista alemão, Wilhelm Busch publica *Max und Moritz*, que tratava das peraltices de dois meninos e, obviamente, sofreu críticas severas da parte de pedagogos por mostrar protagonistas com comportamentos reprováveis. A obra de Busch já apresentava uma semelhança visual com os quadrinhos modernos, entretanto, os quadros se

assemelhavam muito mais às películas de cinema que apareceriam um pouco mais tarde do que com a aparência de uma história em quadrinhos contemporânea.

Em 1867, Angelo Agostini, um italiano de Piemontes radicado no Brasil, publica *As Cobranças*, história contada por meio de quadros contendo desenhos e auxiliado por textos na parte inferior dos quadros que, não só auxiliavam na condução da narrativa, mas que, pela primeira vez em publicações semelhantes, representavam os diálogos entre os personagens da história.

Somente em maio de 1895, Richard Fenton Outcault publica no jorna novaiorquino *World*, duas charges sob o título de *At the Circus in Hogan's Alley*, cujo tema era a vida nas periferias urbanas. Todavia, entre as crianças retratadas nas charges, um garoto com feições orientais e vestido de um camisolão ganhou destaque em janeiro de 1896 quando os leitores começaram a chamá-lo de *The Yellow Kid*. A princípio, o menino (cujo camisolão original era azul e que não havia sido nomeado pelo autor) não era o protagonista do par de quadros da charge, mas o fato de ter caído no gosto popular fez com que o personagem ocupasse um papel central nas publicações e que seu camisolão passasse a portar frases panfletárias e irreverentes que promoviam uma conexão lógica com o quadro posterior da charge. Em maio de 1896, Outcault se transfere para o jornal concorrente, o *Journal* e, apesar de o jornal *World* continuar a publicar a *Hogan's Alley*, o editor do *Journal* passou a publicar as histórias de Outcault sob o título que era mais popular entre os leitores, *The Yellow Kid*. Nesse mesmo jornal, surgiram também os balões contendo falas dos personagens. Nascia, assim, o gênero que, entre os americanos ficou conhecido como *comics*.

3.2- Constituintes de uma história em quadrinhos

Conhecer as origens das histórias em quadrinhos nos revela pistas importantes quando se trata de determinar os elementos que constituem uma história em quadrinhos. Ao estudar a obra dos precursores do gênero chegamos a uma conclusão inequívoca, ainda que não completa: em uma história em quadrinhos o código linguístico e o código pictórico¹ (ou iconográfico) contribuem de forma cooperativa para a construção de uma narrativa.

Uma controvérsia acerca do pioneirismo na criação das histórias em quadrinhos envolvendo a obra de Angelo Agostini e a de Richard Outcault nos serve de razão de ser do

¹ A utilização da palavra “código” neste capítulo não se refere à compreensão da linguagem como um código, antes representa a nomenclatura adotada pelos autores de estudos sobre arte sequencial para designar a coexistência de dois sistemas distintos na composição de uma história em quadrinhos.

presente capítulo: para determinar qual, de fato, é a primeira história em quadrinhos já produzida, precisamos ter em mente quais são os constituintes do gênero em questão e o que, de fato, caracteriza uma história em quadrinhos: quais as razões que motivam a produção de uma narrativa do gênero? O que a torna mais que uma simples associação de imagem e texto em uma única publicação? Como se articulam os diferentes sistemas de códigos presentes nos quadrinhos?

Podemos começar atentando para a multiplicidade de motivos que incitam a composição de narrativas em histórias em quadrinhos, ressaltando que não há, necessariamente uma hierarquização dos motivos aqui apresentados. A primeira motivação para a produção é a estética plástica e literária. Encarando tais produções como obras de arte perceberemos que algumas delas empregam linguagens e códigos próprios que lhes conferem a condição de manifestação artística. Eisner confere aos quadrinhos o status de arte:

Nos tempos modernos, a tira diária de jornal e, mais recentemente, a revista em quadrinhos constituem o principal veículo da arte sequencial. Na medida em que se tornou mais evidente o potencial desta forma, foram introduzidas uma melhor qualidade e uma produção mais cara. Isso, por sua vez, resultou em publicações vistosas, em cores, que atraem um público mais refinado, ao mesmo tempo que as revistas de quadrinhos em preto e branco impressas em papel de boa qualidade também encontravam sua clientela. A história em quadrinhos continua a crescer como forma válida de leitura. (EISNER, 1989, p. 7)

A partir dessa afirmação, podemos perceber que Eisner concebe as histórias em quadrinhos e as tirinhas de jornal como formas de representação de um macrogênero que ele identifica como “arte sequencial”. De fato, obras como as de Winsor McCay, *Little Nemo in Slumberland*, justificam a afirmação de Eisner. Uma ideia simples (as aventuras surreais de um menino que sempre despertava no fim da história, revelando que tudo se tratava de um sonho) que foi alçada à categoria de arte, de forma indiscutível, quando, após a morte de McCay, o Museu de Arte Moderna de Nova Iorque solicitou a sua viúva alguns originais para que passassem a fazer parte do acervo do museu.

Há também razões psicológicas que motivam a produção de uma narrativa em quadrinhos. Cagnin (CAGNIN, 2014) afirma que o processo de leitura de narrativas em quadrinhos atua psicologicamente como um processo lúdico e, por essa razão vão requerer do leitor menos dispêndio de energia e proporcionaria maior conforto mental durante o processo. Gaudêncio (in: MOYA, 1970) menciona o processo de identificação projetiva (onde o espectador assume psicologicamente o protagonismo da narrativa), promovido por formas de representação como o cinema e demais meios de comunicação de massa, como uma maneira

de se validar processos educativos em que se deseja a adoção de algum comportamento. Gaudêncio chancela as palavras de Cagnin ao afirmar, categoricamente que “todo esse mecanismo básico de aprendizado em relação aos meios de comunicação de massa é válido também para as histórias em quadrinhos” (MOYA, 1970).

Motivações sociológicas também podem dar origem a histórias em quadrinhos, pois a propagação de ideologias não é uma novidade mesmo em publicações destinadas aos leitores mais jovens. Um exemplo são os quadrinhos do Tio Patinhas que introduzem a ideologia imperialista dos países desenvolvidos economicamente sobre os países subdesenvolvidos. Na história *Volta ao passado* (Almanaque Tio Patinhas, nº 18, outubro de 1981), o personagem vai a uma sessão de hipnose e descobre ter sido um oficial da marinha britânica que afundou um navio espanhol em um passado não definido na narrativa, porém as referências temporais permitem situar o tempo da narrativa na época das grandes navegações dos países ibéricos. Em seu transe, Patinhas revive o momento em que enterra um baú com tesouros na ilha de Trinidad. Quando retorna ao tempo presente da narrativa, Tio patinhas decide reaver o tesouro que acredita ser seu por direito. Em momento algum, a autonomia do país é mencionada e a facilidade em adentrar em seu espaço aéreo e marítimo sugerem que não há problemas em violar a soberania do país para que o protagonista alcance seu objetivo.

Um outro exemplo de divulgação ideológica por meio dos quadrinhos é a emblemática primeira edição de *Capitão América* que trazia em sua capa o herói americano desferindo um soco em Adolf Hitler, em uma alusão clara à luta da democracia americana contra o totalitarismo do regime nazista.

Há ainda motivações didáticas e publicitárias para a criação de narrativas em quadrinhos, que ora podem trazer o aspecto didático isoladamente, ora podem trazer o didatismo e a publicidade unidas em uma mesma narrativa. Um exemplo é a revista *Vacinação é um gesto de amor*, de 2004, publicada pela Editora Maurício de Souza, para a divulgação da Semana de Vacinação nas Américas, uma campanha promovida pela Organização Pan-Americana de Saúde, um desdobramento da Organização Mundial da Saúde. Na revista, as informações sobre contágio, prevenção e tratamento das doenças dividem espaço com a publicidade acerca da campanha de vacinação.

Entretanto, conhecer os contextos de produção não é suficiente para caracterizar um gênero textual. Somente a partir da observação dos elementos constitutivos de uma história em

quadrinhos é possível compreender a complexidade dos elementos presentes e como eles se articulam para produzir sentido.

Um dos pioneiros do Brasil no estudo da semiótica das histórias em quadrinhos, Antonio Luiz Cagnin (CAGNIN, 2014), afirma que a imagem (que também pode ser chamada de *signo iconográfico* ou *pictórico*) e o texto (também identificado como *signo linguístico* ou *verbal*) são os constituintes de uma narrativa em quadrinhos. Sendo que os signos verbais podem ser representados de três formas: nos balões, legendas ou onomatopeias. Cagnin ainda assinala a existência de narrativas formadas exclusivamente por signos iconográficos, como as tirinhas mudas, desconsiderando por completo a contribuição do signo verbal, que, segundo ele, seriam as histórias em quadrinhos autênticas, posto que se valem apenas de signos iconográficos para a condução da narrativa.

Uma investigação mais aprofundada acerca dos elementos presentes em uma história em quadrinhos nos remete, invariavelmente, aos primórdios da linguística e da semiótica, pois seria improdutivo e frustrante tentar compreender as narrativas em quadrinhos sem compreender, primeiramente, tais assuntos.

O primeiro conceito a se ter em mente é o de sinais, estes são “todos os objetos, seres e fatos captados pelos sentidos” (CAGNIN, 2014, p. 36). Por sua vez, os sinais se subdividem em sinais naturais (os apreendidos pela observação da própria natureza) e sinais artificiais (os criados pelo ser humano para utilização em situações de comunicação). Estes últimos são chamados de signos e são o objeto do nosso interesse.

Para Saussure “o signo é uma entidade psíquica de duas faces” (SAUSSURE, 2006. P. 80), o significante e o significado sendo o significante a substância física do significado, e este, o conceito do que está sendo representado. Eliseo Verón (apud CAGNIN, 2016, p.40), apresenta uma proposta mais detalhada para a categorização dos signos, para ele há uma clara distinção entre os signos contínuos e os signos descontínuos; os primeiros (também chamados signos analógicos) conservam relações externas com a realidade representada, enquanto os últimos (também chamados de signos digitais) não conservam nenhuma relação de forma com a realidade representada.

Somada à contribuição de Verón, é importante para a compreensão da semiótica das histórias em quadrinhos registrar a contribuição de Charles Sanders Peirce e sua categorização dos signos em índice, ícone e símbolo. Segundo a concepção pierciana, os índices mantêm sua

relação de significação diretamente relacionada à natureza, enquanto os ícones e os símbolos são sinais artificiais, entretanto, enquanto os ícones conservam a relação mimética com a realidade, os símbolos são signos arbitrários e convencionalmente relacionados à realidade.

Não obstante tal categorização, percebemos a fragilidade das distinções entre símbolo e ícone em uma narrativa em história em quadrinhos. Um ícone pode ser alçado à categoria de símbolo sem necessariamente perder sua característica icônica. Um exemplo dessa ambivalência entre ícone e símbolo é a representação da cartola quando usada por dois personagens diferentes, Mandrake e Tio Patinhas. No primeiro, o ícone da cartola simboliza a magia que circunda o personagem, já no segundo caso, o mesmo ícone simboliza a aristocracia.

3.3- Semiótica das histórias em quadrinhos

Uma vez esclarecidos os conceitos que serão utilizados em diante, cumpre tratar como ambos os sistemas de signos se articulam na produção de sentido de uma história em quadrinhos. Imagem e escrita pertencem a sistemas diferentes: a primeira ao chamado *código iconográfico* (ou pictórico) e a última ao *código linguístico* (ou verbal). Em outras palavras, as histórias em quadrinhos são formadas por signos de duas naturezas distintas: a analógica (as imagens) e a digital (a escrita).

A parte imagética é denominada *analógica* pois seus signos conservam alguma relação de similaridade com a realidade externa aos quadrinhos. Já a parte digital diz respeito à parte escrita e é assim denominada por ser formada por um número limitado de signos, cujo significado lhe é atribuído de forma arbitrária, sem que haja, necessariamente, relação de forma com a realidade representada. A razão da complementaridade dos códigos se explica por uma razão muito simples: enquanto os signos iconográficos têm alto potencial para representar a realidade enquanto os signos verbais representam com maior fidelidade os conceitos e ideias.

Pode-se questionar como essa interação aconteceria nas tirinhas mudas, uma vez que não há a presença da porção escrita, entretanto duas explicações dão conta dessa questão: primeiramente, não haveria interpretação dos signos pictóricos sem os signos verbais para traduzi-lo, ainda que a atividade permaneça na esfera da mentalização e, também, porque uma imagem necessita, pelo menos, de dois enunciados: uma *definição* (o que é) e um *juízo* (o que está fazendo) para ser interpretada. Por tais razões, é necessário o aprendizado da leitura de imagens.

O primeiro passo na compreensão da composição do sentido por meio de imagens é o conhecimento dos contextos. O contexto é a relação estabelecida pelo leitor entre o signo iconográfico e seu repertório pessoal e esta relação se materializa em três níveis: o contexto intraicônico (que inclui os elementos que compõem as figuras, traços, pontos etc.), o contexto intericônico (a relação entre duas ou mais imagens justapostas) e o contexto extraicônico (os elementos externos pensados para suscitar no repertório do leitor o sentido pretendido pelo emissor).

É justamente nas relações estabelecidas pelo contexto extraicônico que reside a principal fonte de equívocos potenciais na compreensão do sentido de mensagens baseadas em signos pictóricos, pois o repertório do receptor da mensagem precisa estar, razoavelmente, alinhado com o do emissor para que a comunicação proceda, senão plena, pelo menos, de forma satisfatória. Os equívocos tendem a se tornar mais recorrentes quanto mais distante a cultura do emissor está da cultura do receptor. Se as relações entre a intenção do emissor do signo pictórico e a compreensão do receptor não ocorressem por meio da interpretação da imagem, estas seriam apenas rabiscos sem sentido sob o papel. A interação dos signos pictóricos com os signos verbais nas histórias em quadrinhos, muito mais que um simples apoio na condução da narrativa, também desempenha o papel de minimizar os equívocos que poderiam surgir de uma interpretação mal elaborada por conta do contexto extraicônico.

Outro ponto que merece atenção na semiótica das histórias em quadrinhos é a forma como se articulam os elementos pictóricos que compõem a imagem. Estamos familiarizados com a forma de articulação do signo verbal, porém não percebemos com a mesma clareza a articulação das, linhas, pontos, massas e áreas fechadas em um quadrinho. É evidente que os elementos pictóricos não se articulam da mesma forma que os elementos verbais, mas o que, talvez, surpreenda é o fato de que não é a figura (conjunto de linhas, traços, pontos e massas interpretado como representação de algo real) a unidade mínima do gênero, mas “o quadrinho é a unidade mínima articulável em uma história. As sequências, as unidades superiores, são formadas de quadrinhos dispostos usualmente em linhas ou tiras horizontais que vão de uma margem à outra da página.” (CAGNIN, 2014, p. 69). Cagnin não considera a figura como unidade mínima de uma narrativa em quadrinhos pois, embora um ponto ou traço possa representar alguma coisa, é a sua relação com o todo composicional do quadro que o valida como figura.

Uma vez que o quadrinho é a unidade mínima, como classificar os elementos que compõem o ao quadrinho? Cagnin as denomina unidades significantes (CAGNIN, 2014, p. 80) e enxerga a possibilidade de articulação entre elas de uma maneira semelhante ao que ocorre com as unidades significativas do signo verbal. A primeira articulação das unidades envolve os pontos, traços e hachuras formando as figuras. Na segunda articulação, as figuras formam as sequências e, na terceira articulação, as sequências de figuras formam um quadrinho, a unidade mínima da história em quadrinhos.

Podemos dizer, portanto, que as histórias em quadrinhos possuem uma linguagem própria chamada de código narrativo iconográfico formado pelos signos analógicos (as unidades articuláveis já descritas) e pelos signos não-analógicos, que podem ser entendidos como os signos de ações e movimentos (elementos gráficos que, geralmente, estão próximos às figuras para indicar sua movimentação, reação, gestos de personagens etc.) e signos da fala e dos sons (que compreendem os signos linguísticos).

Finalizando os elementos que cooperam na semiose das histórias em quadrinhos, temos os signos indicadores de leitura: a moldura e o balão. A moldura, a princípio pode parecer apenas um elemento delimitador da ação representada em um quadro, porém, quando se compreende o quadro como a unidade mínima significativa, ela deixa de ser apenas um elemento geométrico e assume o caráter de signo quando determina que tudo aquilo que se encontra em sua pare interna é a unidade mínima de significação de uma história. O balão, apesar de parecer visualmete um signo iconográfico simples, ele apresenta um valor cumulativo de significação pois, ao delimitar a fala de um personagem, ele corresponde ao texto atribuído ao narrador na introdução da fala de um personagem. O balão substitui o verbo de elocução e a pontuação que introduz o diálogo.

Ao contrário do que pode-se supor a respeito das histórias em quadrinhos, elas não são uma forma simples de leitura. Antes, a interação de signos de duas naturezas distintas exige do seu leitor uma operação de habilidades mais complexa do que a leitura de um gênero que apresenta apenas uma natureza de signos em sua composição.

CAPÍTULO 4 – O GÊNERO LENDA: UMA PROPOSTA DE CARACTERIZAÇÃO

4.1 - Palavras iniciais

Quando pensamos em lendas, somos automaticamente remetidos a narrativas fantásticas que povoam a lembrança daqueles que travaram contato com este gênero ainda na infância e foram, certamente, influenciados pelas histórias que lhes eram contadas pelos pais ou professores. Mais que histórias baseadas na imaginação, as lendas remontam a uma tradição que não se pode precisar quando começou, entretanto pode-se afirmar que o macrogênero que as comporta, as narrativas míticas, estava presente na antiguidade clássica, sobretudo na rica mitologia grega.

A partir de Aristóteles, estabeleceu-se um sistema de análise da realidade fundamentado na formalização do pensamento filosófico-racional e, por conta da adoção desse método, a filosofia foi alçada ao lugar mais alto do conhecimento e as narrativas míticas perderam espaço progressivamente até a modernidade. Sua sobrevivência só foi possível por conta da resistência de pensadores medievais que se dedicaram a cultivar tal tradição.

Contraopondo-se a isso, também desde a Idade Média, houve pensadores, como Rabelais, Giordano Bruno ou Marsilio Ficino, que desempenharam o importante papel de fazer chegar até nós a tradição, centrada no MYTHOS, (originária de Sócrates e mesmo dos Pré-Socráticos), que havia sido substituída pelo LOGOS, consagrado pela razão. (COELHO, 2003, p.8)

As narrativas míticas só recuperaram forças com o advento do Romantismo, pois este estilo de época, com sua natureza contestadora da razão, seu resgate do sentimento nacionalista, sua paixão pela liberdade expressiva e seu apreço pela cultura popular, tornou-se um terreno fértil para a revalorização do pensamento mítico.

4.2 - O macrogênero narrativa mítica e a problemática da caracterização de gêneros

Conforme dito anteriormente, a designação de narrativa mítica não contempla apenas o gênero lenda. Há ainda o gênero mito que pode ser enquadrado na mesma designação, pois como afirma Coelho:

(...) tanto o mito quanto a lenda podem ser classificados como “narrativas míticas” que se propõem a explicar a origem ou a razão de um fenômeno. Neste caso, lenda e mito tendem a confundir-se, o que denota a dificuldade de traçar com nitidez as fronteiras entre eles. (COELHO, 2003, p. 9)

Como se pode perceber, mito e lenda apresentam um território conceitual comum, pois “mitos e lendas são conceitos que se referem às narrativas de cunho popular, cuja origem é oral,

meio pelo qual elas são passadas de geração em geração. Ambos são a história miraculosa do sobrenatural” (COELHO, 2003, p. 9)

Faz-se necessário, portanto, nesta pesquisa, estabelecer as diferenças entre os dois gêneros para, dessa forma, caracterizar o gênero lenda. Para isso, precisamos evocar reflexões acerca dos gêneros textuais e, neste artigo, optamos pela perspectiva bakhtiniana. É importante frisar que um determinado gênero textual não possui características rígidas e intransponíveis, antes, compartilham algumas semelhanças com outros gêneros de modo que, não raramente, torna-se difícil estabelecer uma distinção clara.

Para Bakhtin, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262). Marcuschi (2011) tece um comentário provocador a respeito dessa afirmação:

(...) parece que para Bakhtin era mais importante frisar o *relativamente* que o *estável*. Contudo, para muitos, o aspecto mais interessante foi a noção de *estabilidade*, tida como essencial para a afirmação da forma, mas (...) a noção de *relatividade* parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros. (MARCUSCHI, 2011, p. 18)

Diante das palavras de Marcuschi, percebemos que a estabilidade da forma não pode ser o único critério para a distinção entre dois ou mais gêneros. Marcuschi, citando Bazerman, prossegue em sua advertência a respeito do apego à estabilidade sob pena de desconsiderarmos os aspectos contextuais da consolidação de uma forma como gênero textual:

(...) apesar de nosso interesse em identificar os gêneros e classificá-los, parece impossível estabelecer taxonomias e classificações duradouras, a menos que nos entreguemos a um formalismo reducionista. (...) gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia. (MARCUSCHI, 2011, p. 18)

Entretanto, os gêneros não são entidades completamente livres. Pelo fato de refletirem escolhas dos usuários da língua em determinados contextos é de se esperar que alguns padrões sejam encontrados em artefatos textuais pertencentes a um mesmo gênero. Isso ocorre porque “os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal” (MARCUSCHI, 2011, p. 23). Isto é, há um movimento ondulatório e interacional entre determinados gêneros que os aproxima e assemelha em alguns aspectos e, simultaneamente, os distingue em outros e que ocasiona dificuldades em estabelecer a distinção entre eles. Tal é o caso em que se enquadram os mitos e as lendas.

Tendo em vista as considerações acerca das dificuldades de caracterização de um gênero, optamos neste trabalho por acolher a tendência de se considerar os aspectos sociais, processuais e interacionais na caracterização do gênero lenda de modo a distingui-lo do gênero

mito, pois uma investigação meramente estrutural e formal poderia conduzir a conclusões equivocadas sobre um e outro gênero.

4.3 - Proposta de caracterização do gênero lenda

Diante da impossibilidade de determinação de fronteiras rígidas entre um e outro gênero e valendo-se da maleabilidade advinda da plasticidade e interação que se constata entre os mesmos, torna-se mais adequado, nesta pesquisa, adotarmos o critério de distinção baseado em características compartilhadas entre mito e lenda e características específicas das lendas, dessa forma, evita-se a cristalização das características de um determinado gênero e, simultaneamente, valoriza-se os aspectos contextuais que dão origem ao gênero como forma de atender a uma demanda comunicativa de uma determinada comunidade.

Primeiramente apresentaremos as características compartilhadas por ambos os gêneros.

A primeira característica compartilhada entre mito e lenda é seu potencial de influenciar o comportamento humano e, simultaneamente, explicá-lo. Nas coletâneas de ambos os gêneros, seres humanos estão, geralmente, envolvidos em situações que servem de arquétipos para o comportamento desejado em uma dada sociedade e, ao mesmo tempo, tentam explicar a necessidade da adoção daquela conduta por meio da apresentação das consequências de uma possível ou concretizada quebra da obediência.

Uma segunda característica compartilhada é a estreita relação de mitos e lendas com outras formas de manifestações artísticas. A respeito desta característica percebemos que ambos os gêneros, de uma forma geral, relacionam-se à figuras heroicas ou divinas que, assumem, a despeito de sua individualidade, um caráter coletivo.

A terceira característica, diz respeito ao caráter imaginário dos mitos e lendas. Prova disso é a importância que a mitologia assumia (e ainda assume) nas sociedades pré-científicas. Nesse sentido, a linguagem assumida pelo mito opõe-se diametralmente à linguagem assumida pelo discurso racional, científico. As narrativas míticas são vistas como uma forma simbólica cujo único vínculo que mantém com a realidade é a tentativa de representação desta por meio de personagens imaginários cuja função é personificar forças da natureza ou apresentar os conflitos do ser humano contra essas mesmas forças.

A próxima característica das narrativas míticas é a impossibilidade de determinação do autor, uma vez que as narrativas têm base na tradição oral, pertencem à cultura coletiva de uma

sociedade e acabam por ser incorporadas, originalmente, em contextos religiosos (muito mais os mitos que as lendas), servindo de elementos de formação ética do grupo que as assimila.

A presença de seres sobrenaturais constitui-se a quinta característica compartilhada. Acredita-se que a recorrência de divindades e seres sobrenaturais validando ou reprovando os comportamentos humanos serviu aos propósitos de fortalecimento do senso de identidade, pois, debaixo da autoridade de uma divindade que fosse comum a vários indivíduos, as possibilidades de unificação social aumentariam de forma significativa.

A sexta característica dos mitos e das lendas é o fato de ser uma resposta a uma inquietação humana. No processo de compreensão do universo que o cerca, o homem acaba por perceber-se como um ser histórico que comunga de tradições com outros homens e isto lhe remete à consciência de que partilha de origens comuns com esses outros homens.

Uma sétima característica compartilhada surge em decorrência da anterior: proporcionar a consciência histórica do indivíduo e da coletividade da qual esse indivíduo faz parte. Ao mesmo tempo em que descobre verdades até então desconhecidas a respeito do universo, o ser humano, consegue organizar essas descobertas.

A última característica dos mitos e lendas que se percebe é seu potencial para transmitir ensinamentos para uma sociedade:

eles se configuram como uma forma privilegiada de se passar ensinamentos para a própria cultura em que emergem ou para fora dela, apresentando um conjunto considerável de formulações sobre como devemos nos comportar (COELHO, 2003. p. 17).

As sociedades que faziam (e as que ainda fazem) uso das narrativas míticas conhecem na prática seu valor como instrumentos sociais pedagógicos, uma vez que algumas dessas sociedades sequer apresentam sistemas educacionais formais.

Não obstante as semelhanças e ao território conceitual comum, as lendas apresentam algumas características distintas daquelas constatadas nos mitos, pois, originalmente, tratam-se de narrativas propostas a um público que está diretamente envolvido com o contexto em que a história foi produzida de modo a despertar o sentimento de credulidade no destinatário mesmo que para este fique claro (ou implícito) que o relato não corresponde à realidade. A história é contada como se realmente tivesse acontecido, embora esteja permeada por acontecimentos que carecem de explicações lógicas que o narrador não oferece aos interlocutores. Lopes (2008, p. 378) defende a ideia de que lendas são narrativas que apresentam “elementos imediatamente

reconhecíveis e cotidianos (mundano), mas que estão de algum modo ‘fora de ordem’ (extraordinário)”.

É preciso atentar ainda para mais um detalhe: considerando a perspectiva bakhtiniana, podemos afirmar que a lenda, em sua origem, encaixa-se na categoria dos gêneros primários, pois serve a propósitos sociais comunicativos bem específicos para um determinado contexto. Porém quando os propósitos do gênero são modificados e seu meio de circulação passa a ser o livro (didático ou não), estamos diante de um processo de secundarização do gênero. Relações mais complexas entre enunciador e leitor se formam e a distância interacional aumenta.

Não se pode perder o foco de que a lenda, enquanto gênero primário, configura-se de modo diferente da lenda enquanto gênero secundário. No decorrer da apresentação das características distintivas da lenda em relação ao mito, estaremos considerando-a como um gênero primário, ao passo que as considerações sobre lendas enquanto gênero secundário serão feitas posteriormente.

Como primeira característica da lenda podemos dizer que, diferentemente do mito, ela não está necessariamente associada a contextos religiosos. Lendas como a do Curupira, por exemplo, mesmo apresentando elementos fantásticos ou sobrenaturais, não se remetem à participação de divindades de um panteão.

Uma segunda característica da lenda é a sua pretensão de explicar fenômenos naturais e, simultaneamente, influenciar comportamentos por meio de ensinamentos morais ou suscitar meditação acerca das realidades circundantes. Diferentemente dos mitos, as lendas se ocupam das explicações de realidades não universais. A lenda da vitória-régia, por exemplo, explica uma realidade local das comunidades indígenas da região amazônica.

Outra constante na lenda é a presença de personagens que representam as aspirações de uma sociedade ou o anseio desta para que um determinado comportamento seja assumido como padrão. Em contrapartida, nos mitos o comportamento dos personagens, mesmo sendo contrário às determinações da divindade pode configurar-se em benefício para quem transgride e, justamente esse fato, passa a ser digno de admiração.

As lendas, como formas de narrativa, ainda trazem em sua constituição características argumentativas latentes, pois, uma vez que uma lenda é a narração de ações dignas ou indignas de imitação por parte do grupo social, implicitamente, os destinatários das narrativas concluem que um dos objetivos dos enunciadores é argumentar, de forma indireta, acerca de quais ações

desejam que os destinatários da narrativa acabem por assumir. Essa afirmativa pode parecer incoerente, pois é comum estabelecer uma oposição entre argumentação e narração. Entretanto, é possível encontrar elementos argumentativos em textos narrativos, pois, segundo Adam:

As ações são dotadas, no grupo social em que se inserem de um valor moral relativo: uma determinada ação vale mais ou menos que outra. O valor de uma ação ou de um comportamento é muitas vezes julgado pela frequência com que ocorre, aceitando a opinião comum de que o que se faz habitualmente – o “normal” – é o que é conveniente fazer – a “norma”. É, pois, em função das normas próprias de uma determinada cultura que as ações podem ser aprovadas ou desaprovadas, segundo uma escala que vai do “bem” ao “mal” ao “injusto”. Nos dois extremos dessa escala, um comportamento fora do normal pode ser avaliado como “abominável” ou “sublime” (ADAM, 1997. apud COELHO, 2003, p. 28)

Dessa forma, podemos concluir que lendas e mitos, apesar de partilharem características comuns, constituem-se gêneros distintos, uma vez que os processos interacionais na construção de um e outro gênero são, conforme demonstrado, diferentes em vários aspectos.

CAPÍTULO 5 - O APRENDIZADO DOS TIPOS DE DISCURSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

5.1 – Os discursos direto, indireto e indireto livre

Na representação da fala do personagem, a língua portuguesa mostra-se versátil em suas possibilidades de registro na modalidade escrita. Othon Moacir Garcia, ao tratar do assunto, revela três possibilidades distintas de trabalho com o registro da fala do personagem, o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre (ou discurso misto, ou semi-indireto) (GARCIA, 2010). No primeiro tipo, o narrador reproduz a fala do personagem, de forma que, ao leitor, pareça que o personagem assume voz própria na narrativa e, simultaneamente, a fala soa como algo enunciado no momento da leitura. Já o discurso indireto reproduz a fala do personagem sob o filtro do narrador. Este é quem determina ao que o leitor terá acesso da fala do personagem e, neste processo, a mensagem soa sempre como algo passado aos olhos do leitor. O discurso indireto livre será descrito posteriormente, pois é necessário compreender os processos de produção dos demais tipos de discurso para que se possa perceber a existência do discurso indireto livre em uma narrativa.

Na composição de um trecho escrito em discurso direto, percebemos a presença de certos elementos recorrentes que podem indicar uma caracterização desse tipo de discurso. O primeiro desses elementos são os verbos de elocução ou verbos *dicendi*. A função principal desses verbos é “indicar o interlocutor que está com a palavra” (GARCIA, 2010, p.149). Geralmente, os verbos *dicendi* estão relacionados ao ato de falar. Entretanto, há uma vasta utilização de verbos indicadores de interlocutor ativo que não estão, necessariamente, relacionados à fala. Garcia se refere a tais verbos como *sentiendi* (GARCIA, 2010, p. 150), pois revelam sutilezas comportamentais que só poderiam ser expressas por meio de verbos relacionados a emoções (lamentar-se, queixar-se etc.). Uma segunda função dos *dicendi* e *sentiendi* seria a de servir como introdutores de orações adverbiais, geralmente, reduzidas de gerúndio.

Os *dicendi*, apesar de essenciais para a indicação do interlocutor ativo, podem, à semelhança de outros termos da língua, se apresentar de forma elíptica, principalmente quando os diálogos entre as personagens exigem fluidez e sugerem velocidade na alternância de interlocutores. Todavia, tais verbos continuam com a presença marcada, mesmo que de forma presumida.

Os *dicendi* e os *sentiendi* estão presentes também na composição de trechos em discurso indireto. Em ambos os tipos de discurso, esses verbos desempenham funções equivalentes, mas

as semelhanças encerram nesse ponto. A partir daí, os discursos assumem características completamente distintas.

A primeira diferença detectada diz respeito à forma como a fala do personagem será introduzida após o verbo *dicendi* ou *sentiendi*: enquanto o discurso direto utiliza uma pontuação peculiar (o uso de dois pontos), o discurso indireto vale-se de uma conjunção integrante que transforma a fala do personagem em uma oração subordinada substantiva objetiva direta.

A diferença seguinte entre os tipos de discurso, diz respeito aos tempos verbais e pronomes presentes na fala dos personagens. Via de regra, os tempos e modos verbais seguem um modelo de equivalência quando um trecho de discurso direto é convertido para discurso indireto ou vice-versa. Os verbos registrados no presente do indicativo, no discurso direto, passam ao pretérito imperfeito (também do indicativo) quando transpostos para o discurso indireto.

Tal modificação não se detecta quando a fala do personagem corresponde a uma citação ou uma oração com a estrutura A=B, onde A e B são termos de uma oração organizada em torno do verbo *ser* (Ex. A inveja é a arma dos incompetentes.).

A permanência do verbo no mesmo tempo pode ocorrer, mas o traço indicativo de mudança no tipo de discurso pode ser percebido a partir da mudança de pessoa verbal (Ex. Fulano disse: - *Eu acredito...* discurso direto / Fulano disse que *acredita...* discurso indireto).

Em relação às interrogações diretas, o presente do indicativo geralmente é convertido em futuro do pretérito e não para o pretérito imperfeito do indicativo. Da mesma forma, os verbos registrados no futuro do presente, também são convertidos para futuro do pretérito quando o discurso direto se torna discurso indireto. Não se verifica, entretanto, mudança no tempo quando os verbos estão no futuro do pretérito no discurso direto e a fala é convertida para discurso indireto.

As formas verbais pretéritas registradas no discurso direto também sofrem alterações quando transpostas para o discurso indireto, O pretérito perfeito do indicativo torna-se mais-que-perfeito. Já o pretérito imperfeito do subjuntivo do discurso indireto se converte no modo imperativo quando transposto para o discurso direto.

Em relação às formas do imperativo oriundas do discurso direto, estas assumem o modo subjuntivo acrescidas de um auxiliar (às vezes oculto) que denota permissão: *poder*, *dever*, etc.

Em relação aos pronomes algo semelhante acontece na mudança do discurso direto para o discurso indireto. Os pronomes dêiticos de primeira pessoa no discurso direto, são convertidos em dêiticos de terceira pessoa se o verbo *dicendi* estiver no pretérito perfeito. Caso o *dicendi*

esteja no presente do indicativo no discurso direto, não ocorre nenhuma mudança com os dêiticos. Os possessivos, via de regra, passam da primeira pessoa no discurso direto para a terceira pessoa no discurso indireto. Percebe-se também a alteração de advérbios locativos e temporais sofrem adaptações necessárias.

Uma peculiaridade exclusiva do discurso direto é a possibilidade de se resguardar as idiossincrasias da fala do personagem. Isso é extremamente útil quando lidamos com narrativas em que os personagens possuem características regionais ou étnicas.

Apontar todas essas equivalências e diferenças é necessário ao escopo desta pesquisa, pois cabe explicitar quais operações os alunos precisarão dominar durante a realização das atividades constantes na sequência didática.

Em relação à pontuação utilizada no discurso direto, adotaremos uma versão simplificada da apresentada por Garcia (GARCIA, 2010, p. 163): a adoção do travessão para indicar o início da fala de um interlocutor, bem como para isolá-la da oração do verbo *dicendi*, quando este estiver posposto à fala do personagem. O uso obrigatório dos dois-pontos sempre que a oração do verbo *dicendi* preceder a fala do personagem. Tais esquemas de pontuação dão conta do que será necessário na realização das atividades da sequência didática.

O discurso indireto livre, apesar de não estar previsto nas atividades da sequência didática, merece menção por conta de se configurar uma forma híbrida de registro da fala do personagem, apresentando características do discurso direto ao mesmo tempo que também se identifica com o discurso indireto. Sua marca principal é a introdução da fala do personagem sem a anunciação promovida pelo verbo *dicendi*, bem como a impossibilidade de que a fala do personagem seja compreendida como uma oração subordinada substantiva objetiva direta. De uma forma sucinta, poderíamos comparar a presença do discurso indireto livre em uma narrativa à manifestação do pensamento do personagem, sem que essa manifestação se verbalize e, assim, necessite da introdução promovida pelo *dicendi*.

Diferentemente dos demais tipos de discurso, o indireto livre não nasceu junto com a narrativa. Somente após o Renascimento Cultural é que se percebe a esporádica presença do discurso indireto livre na literatura. Seu uso só se tornou mais frequente a partir do século XIX, por influência de Flaubert.

A necessidade de apontarmos as características do discurso indireto livre neste capítulo se justifica dada a similaridade deste com a manifestação do pensamento do personagem. O discurso indireto livre encontraria espaço na literatura em quadrinhos na representação do pensamento dos personagens, sob a forma de balões de pensamento. Entretanto, o pensamento

dos personagens em uma narrativa, pode também vir registrado sob a forma de discurso direto, logo, não haveria distinção entre o registro do discurso direto que representa o pensamento de um personagem e o registro de um trecho em discurso indireto livre.

5.2 – Os tipos de discurso nos PCN’s

Os blocos de conteúdos de Língua Portuguesa previstos pelos PCN’s são pensados e planejados de forma que os estudantes tenham a sua disposição todas as informações e conhecimentos necessários à conquista dos objetivos propostos para cada segmento de ensino.

Os tipos de discurso estão previstos dentre esses conteúdos e, são mencionados como necessários na formação do aluno no que diz respeito ao aprendizado da língua escrita, especificamente, na produção de textos, já no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Considera-se essencial que o aluno reconheça e aplique adequadamente em textos o discurso direto e o discurso indireto, bem como a alternância dos turnos do diálogo e sua marcação gráfica com a pontuação característica (BRASIL, 1997, p.74).

Em relação ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, os PCN’s propõem um aprofundamento da habilidade desenvolvida nos ciclos anteriores: enquanto que, anteriormente, o aluno deveria ser capaz de reconhecer e aplicar o discurso direto e o discurso indireto em sua produção escrita, nos ciclos finais o aluno deve ser capaz de perceber os “indicadores linguísticos e extrelinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo” (BRASIL, 1998, p. 56).

5.3 – O tratamento dispensado aos tipos de discurso nos livros didáticos

Não obstante a importância dada pelos PCN’s ao aprendizado dos tipos de discurso, os livros didáticos parecem dispensar atenção insuficiente ao assunto. Para comprovação desta suposição, foram examinadas duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, ambas incluídas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e com ampla aceitação na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. A primeira, *Português - Linguagens*, da editora Saraiva e de autoria de William Cereja e Tereza Cochar e, a segunda, *Língua Portuguesa – Universos*, da editora SM e de autoria de Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz.

A avaliação da primeira coleção, formada de quatro volumes (um para cada série do segundo segmento do ensino fundamental) apresenta o conteúdo sobre tipos de discurso a partir do oitavo ano e finaliza sua apresentação no volume dedicado ao nono ano. O que chama a

atenção na primeira coleção é a primeira menção ao assunto: o discurso direto é introduzido a partir da negação de uma de suas características principais, os verbos *dicendi*. O capítulo traz como assunto principal o texto teatral e apresenta a fala dos personagens após as rubricas.

Em seguida, uma sessão do mesmo capítulo apresenta o tópico *O discurso citado* e menciona o uso do discurso citado nos textos ficcionais. Nessa sessão, após a leitura de um texto, predominantemente escrito em discurso direto, há um exercício que solicita ao aluno uma recontagem da narrativa de forma indireta. Logo após, há uma conceituação dos dois tipos de discursos contemplados no capítulo:

No discurso direto, a fala das personagens é reproduzida integralmente no discurso narrativo, conservando a forma de expressão empregada por elas: tempo verbal, pronomes etc. Ele é geralmente introduzido por travessão ou delimitado por aspas. No discurso indireto, a fala das personagens é reproduzida pelo narrador, o que provoca nela alterações quanto à pessoa, tempos verbais e pronomes e o emprego das palavras que e se. (CEREJA e COCHAR, 2015, 8º ano, p.26).

O encerramento do capítulo é feito com um exercício de identificação do tipo de discurso predominante em três fragmentos de textos, sem nenhuma referência aos tempos verbais ou pronomes predominantes em um e outro tipo. Um segundo exercício propõe a conversão de uma anedota, escrita em discurso indireto, para o discurso direto e faz menção apenas às trocas de turno no diálogo para tornar o texto mais próximo de uma situação real. Novamente, pontuação característica, verbos *dicendi*, tempos verbais e pronomes adequados não são mencionados.

O assunto volta a ser retomado no mesmo volume da coleção sob o título *O discurso citado II*. Dessa vez, são apresentados os conceitos de verbo *dicendi*, e as modificações que ocorrem quando o foco narrativo é deslocado da terceira para a primeira pessoa e vice versa. Em seguida, há três quadros comparativos demonstrando as alterações sofridas pelos verbos, pronomes e advérbios na mudança de discurso direto para discurso indireto. O capítulo encerra com uma sequência de quatro exercícios, dos quais três são dedicados à conversão de um tipo de discurso em outro.

È importante ressaltar que todas as sessões dedicadas ao ensino do discurso direto e discurso indireto no volume referente ao oitavo ano do ensino fundamental totalizam, apenas, treze páginas (contabilizando páginas dedicadas à teoria e exercícios) de um total de trezentas e vinte páginas. Isto representa, apenas, pouco mais de 4% do volume dedicado ao oitavo ano.

No volume da coleção dedicado ao nono ano, os tipos de discurso são mencionados de forma mais sucinta que no volume anterior. Menciona-se, em duas laudas (p. 17 e 18), incluindo teoria e exercícios, o uso do discurso citado nos textos jornalísticos. Nessa ocasião, é

mencionado o uso das aspas como sinal de pontuação indicador do registro da fala de um entrevistado na versão atribuída a ele. Por fim, o discurso indireto livre é tratado em duas laudas (incluindo teoria e exercícios) e é conceituado como “ a fusão da fala ou do pensamento da personagem com o discurso do narrador” (CEREJA e COCHAR, 2015, 9º ano, p. 78). A proporção de material dedicado aos tipos de discurso no volume referente ao nono ano é ainda menor que a proporção verificada no volume do oitavo ano: apenas 1,25% do total de páginas.

Nos dois volumes foi verificada a presença de somente um item entre os exercícios que exigisse do aluno a percepção de mudança de tempo verbal decorrente da conversão de um tipo de discurso em outro (p. 44, exercício 2, item *a*, no volume do 9º ano). Da mesma forma, havia apenas um item que exigia do aluno a percepção da mudança de pessoa verbal, decorrente da conversão de um tipo de discurso em outro (p. 44, exercício 2, item *b*, no volume do 9º ano).

A segunda coleção avaliada, *Língua Portuguesa – Universos*, da editora SM, inicia a apresentação dos tipos de discurso desde o volume dedicado ao sexto ano do ensino fundamental. A dinâmica de apresentação do material se dá por meio de exercícios que precedem a conceituação metalinguística. Esta, por sua vez, ocorre em quadros intitulados *Arquivos* que lembram a estrutura de hipertextos. O primeiro contato do aluno usuário dessa coleção com a metalinguagem referente ao assunto se dá por meio da seguinte conceituação:

Nas narrativas, as falas das personagens podem estar registradas de diferentes formas, o que caracteriza diferentes tipos de **discurso**. Quando a fala da personagem é reproduzida de forma direta, sem a interferência do narrador, temos o **discurso direto**. No texto escrito, o discurso direto pode ser sinalizado pelo uso do travessão (-) ou uso das aspas (“ ”). Quando o narrador relata a fala da personagem utilizando a linguagem dele, temos o **discurso indireto** (PEREIRA, BARROS e MARIZ, 2015, p. 23).

Percebe-se, de imediato uma simplificação excessiva do assunto, pois afirmar que o registro da fala da personagem no discurso direto é realizado sem a interferência do narrador é eliminar da caracterização do discurso direto a presença dos verbos *dicendi* enunciados pelo narrador. Tais informações são apresentadas em apenas duas páginas (incluindo teoria e exercícios) e a sessão é encerrada com um exercício intitulado *Para tirar conclusões*, em que afirmações a respeito de todos os assuntos tratados no capítulo são feitas para que o aluno retifique ou confirme as afirmações. Dentre os cinco itens da atividade, duas dizem respeito aos tipos de discurso.

Ainda no primeiro volume da coleção, há uma segunda referência ao estudo dos tipos de discurso, no capítulo referente ao texto jornalístico. O quadro intitulado *Arquivo* (p. 69) traz uma referência aos verbos *dicendi*, sem, contudo, utilizar a metalinguagem apropriada.

O segundo volume da coleção, destinado ao sétimo ano, faz somente uma referência aos tipos de discurso em um quadro mnemônico que serve de apoio à atividade proposta em um exercício no capítulo referente aos elementos da narrativa. O quadro se limita a uma conceituação resumida dos tipos de discurso e o exercício, composto por três itens, não faz nenhuma referência às mudanças que ocorrem na conversão de um tipo de discurso em outro. Não foi verificada nenhuma referência ao discurso direto ou discurso indireto nos volumes destinados ao oitavo e nono anos do ensino fundamental e também não foi verificada nenhuma alusão ao discurso indireto livre em nenhum dos volumes da coleção. O percentual de material destinado ao ensino dos tipos de discurso nos dois primeiros volumes da coleção totaliza pouco mais de 1% do total de páginas e menos de 0,5% se considerarmos os quatro volumes da coleção.

Fica evidente que a complexidade do assunto não tem sido suficientemente abordada pelas coleções destinadas aos alunos de ensino fundamental, embora constem nos PCN's como um conteúdo de suma importância para o pleno desenvolvimento discursivo do aluno.

CAPÍTULO 6 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como proposta de intervenção optamos por aplicar uma atividade composta de 5 etapas:

- 1- Atividades de diagnose
- 2- Apresentação do discurso direto e do discurso indireto e atividade de conversão de discursos
- 3- Apresentação do gênero lenda e atividades de compreensão do gênero
- 4- Apresentação do gênero história em quadrinhos e atividades de compreensão do gênero
- 5- Apresentação da retextualização e atividades de retextualização entre gêneros escritos.

6.1 – Atividades de diagnose

As atividades de diagnose serão subdivididas em três etapas: diagnose do conhecimento prévio do aluno sobre discurso direto e discurso indireto, diagnose dos conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero lenda e uma diagnose dos conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero história em quadrinhos. As atividades de diagnose serão aplicadas em dois encontros, cada um com dois tempos de cinquenta minutos.

6.1.1 - Diagnose do conhecimento prévio do aluno sobre os tipos de discurso

Para detectar os conhecimentos prévios do aluno em relação aos tipos de discurso envolvidos na realização da pesquisa, utilizaremos a seguinte atividade: a apresentação de um texto ao aluno, escrito, inicialmente, em sua forma original (discurso direto) e, simultaneamente, o mesmo texto será apresentado reescrito na forma de discurso indireto para que o aluno aponte as diferenças que ele for capaz de detectar, sob o direcionamento de perguntas apresentadas em um questionário.

O texto adotado é *Mucura e Ariramba*, do livro *Lendas do índio brasileiro*, de Alberto da Costa e Silva, utilizaremos a identificação TEXTO 1, para o texto em sua versão original, e TEXTO 2, para a versão convertida para discurso indireto. Na versão entregue ao aluno não haverá destaque para as partes do texto que sofreram conversão.

O objetivo da atividade (Quadro 1) é verificar se o aluno consegue perceber as diferenças formais entre um texto produzido em discurso direto e seu correspondente, produzido em discurso indireto, se é capaz de perceber a intenção do autor ao optar por um ou outro tipo de discurso e, também, verificar seu conhecimento metalinguístico acerca dos tipos de discurso envolvidos na atividade:

Quadro 01. Atividade diagnóstica sobre tipos de discurso (continua)

ESCOLA MUNICIPAL ODILON BRAGA

ALUNO: _____ TURMA: _____

PROFESSOR MARCELO NASCIMENTO

TEXTO 1

MUCURA E ARIRAMBA (O GAMBÁ E O BEIJA-FLOR)

Dizem que o Mucura tinha uma filha casada com o Ariramba, que ia ao rio e ao lago flechar peixes. No rio havia um pau abaixado, de cima do qual esperava o peixe para flechar. Quando o Ariramba ia, voltava depressa, quando menos a sogra esperava.

Um dia, Mucura chamou a filha:

- Minha filha, como é que teu marido mata peixe?
- Como há de ser, meu pai? Sobe no pau que está abaixado sobre o rio.
- É assim? Assim eu também mato peixe.

Depois disso, disse à mulher:

- Velha, vamos flechar peixe?
- Vamos, Velho.

Dizem que foram. Esperaram no lago; o velho Mucura subiu no pau e esperou pelo peixe.

Sem demora, apareceu-lhe o avô do peixe tucunaré. Então saltou sobre o peixe, que esperou o bote e engoliu o velho Mucura.

- Uhn! Meu marido! O peixe avô já engoliu meu marido!

A velha correu para casa gritando:

- Minha filha, o peixe avô já engoliu teu pai.

Esta disse ao marido:

- Vai ver meu pai que o peixe já engoliu.

Dizem que este correu e lá chegou.

- Onde?
- Aqui.

Então subiu, e sem demora apareceu o avô do peixe.

Quadro 01. (Continuação)

Flechou-o e puxou-o para a terra. Disse à mulher:

- Traze a faca.

Pegou na faca e cortou o peixe pela barriga. Achou nesta o sogro Mucura, já quase a morrer. Levaram-no para casa.

Dizem que, por isso, ficou com o rabo feio e fedorento. O seu mau cheiro é devido ao calor da barriga do peixe.

TEXTO 2

MUCURA E ARIRAMBA (O GAMBÁ O E O BEIJA-FLOR)

Dizem que o Mucura tinha uma filha casada com o Ariramba, que ia ao rio e ao lago flechar peixes. No rio havia um pau abaixado, de cima do qual esperava o peixe para flechar. Quando o Ariramba ia, voltava depressa, quando menos a sogra esperava.

Um dia, Mucura chamou a filha e perguntou como seu marido fazia para pescar os peixes. A jovem respondeu que o marido subia em um galho que ficava próximo da água e ali esperava.

Mucura se surpreendeu com a simplicidade da estratégia e pensou que também seria capaz de pescar daquela forma. Depois disso, convidou sua mulher para ir ao lago pegar um peixe. A esposa aceitou e foi com ele.

Dizem que foram. Esperaram no lago; o velho Mucura subiu no pau e esperou pelo peixe.

Sem demora, apareceu-lhe o avô do peixe tucunaré. Então saltou sobre o peixe, que esperou o bote e engoliu o velho Mucura.

A mulher assustada voltou para casa gritando que o peixe havia engolido seu marido. Ao encontrar a filha, contou que o peixe havia engolido seu pai.

A jovem foi até seu marido e pediu-lhe que fosse socorrer o pai engolido pelo peixe.

Dizem que este correu lá e chegou. Perguntou onde o peixe tinha atacado seu sogro. A esposa respondeu indicando o lugar.

Então subiu e, sem demora apareceu o avô do peixe.

Flechou-o e puxou-o para a terra. Disse à mulher que trouxesse uma faca.

Pegou na faca e cortou o peixe pela barriga. Achou nesta o sogro Mucura, já quase a morrer. Levaram-no para casa.

Quadro 01. (Continuação)

QUESTÕES A RESPEITO DOS TEXTOS 1 E 2

- 1- Os textos 1 e 2 contam a mesma história?
- 2- Considere apenas a aparência e como os textos são visualmente apresentados. Quais diferenças e semelhanças existem entre eles?
- 3- Qual dos dois textos transmite a sensação de que o leitor está presenciando as ações dos personagens no momento em que elas acontecem?
- 4- Em cada um dos textos foi empregada uma forma específica de realizar uma narrativa que está relacionada ao tipo de discurso utilizado. Você seria capaz de dizer o nome dado a essas duas formas de escrever os textos?

6.1.2 – Diagnose do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero lenda

Para a verificação dos conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero lenda, utilizaremos um texto do gênero e perguntas que direcionem o aluno a refletir sobre as características do gênero. Para a atividade (Quadro 2) foi escolhido o texto *A lenda do guaraná*, oriundo de uma coletânea organizada por Ângela Maria Minharro Ruli. Tomamos o cuidado de não envolver o discurso direto nesta etapa da atividade de diagnose para que não houvesse influência da primeira etapa da diagnose no resultado desta atividade.

Na versão entregue ao aluno, o primeiro parágrafo do texto deverá ser omitido por conter informações que revelam o nome e um dos objetivos do gênero lenda. Da mesma forma, o título será substituído, por TEXTO 3:

Quadro 2. Atividade diagnóstica sobre o gênero lenda (continua)

TEXTO 3 (VERSÃO ORIGINAL)

O guaraná era uma bebida muito apreciada pelos indígenas que a consideravam tão saudável e tão importante que eles a utilizavam diariamente como se fosse um elixir da longa vida. Como explicar a origem desta bebida tão gostosa e refrescante que temos hoje, os índios costumavam contar uma lenda muito bonita. (Omitido na versão do aluno)

Quadro 2. (Continuação)

Em uma aldeia dos índios Maués, havia um casal que possuía um único filho, alegre e saudável. Todos os habitantes da aldeia gostavam muito da criança e afirmavam que ele se transformaria em um grande chefe guerreiro. Isto fez com que Jupari, o Deus do mal sentisse muita inveja do menino e resolveu matá-lo. Transformou-se em uma enorme serpente e, enquanto ele distraidamente colhia frutinhas na floresta, ela atacou e matou a pobre criança.

Seus pais que nada desconfiavam, esperaram em vão pela volta do indiozinho, esperaram muito, até que o sol foi embora. Veio a noite e a lua a brilhar no céu e a iluminar toda a floresta. Seus pais já estavam desesperados.

Toda a tribo se reuniu para procurá-lo. Quando o encontraram morto na floresta, uma grande tristeza tomou conta de todos. Ninguém conseguia conter as lágrimas. Neste exato momento, uma grande tempestade desabou na floresta e um raio veio cair bem perto do corpo do menino.

Todos ficaram muito assustados, a mãe da criança pediu aos índios para enterrarem os olhos do menino, pois esta era vontade de Tupã, já que nasceria no local onde fossem enterrados uma nova planta que iria trazer muita alegria e felicidade a todos.

Assim foi feito os índios plantaram os olhinhos da criança imediatamente conforme o desejo de Tupã, o rei trovão. Alguns dias se passaram e no local uma plantinha que os índios ainda não conheciam. Era o Guaranazeiro. É por isto que os frutos do guaraná são sementes negras, rodeadas por uma película branca muito semelhante a um olho humano.

TEXTO 3 (VERSÃO PARA O ALUNO)

Em uma aldeia dos índios Maués, havia um casal que possuía um único filho, alegre e saudável. Todos os habitantes da aldeia gostavam muito da criança e afirmavam que ele se transformaria em um grande chefe guerreiro. Isto fez com que Jupari, o Deus do mal sentisse muita inveja do menino e resolveu matá-lo. Transformou-se em uma enorme serpente e, enquanto ele distraidamente colhia frutinhas na floresta, ela atacou e matou a pobre criança.

Seus pais que nada desconfiavam, esperaram em vão pela volta do indiozinho, esperaram muito, até que o sol foi embora. Veio a noite e a lua a brilhar no céu e a iluminar toda a floresta. Seus pais já estavam desesperados.

Toda a tribo se reuniu para procurá-lo. Quando o encontraram morto na floresta, uma grande tristeza tomou conta de todos. Ninguém conseguia conter as lágrimas. Neste exato momento, uma grande tempestade desabou na floresta e um raio veio cair bem perto do corpo do menino.

Todos ficaram muito assustados, a mãe da criança pediu aos índios para enterrarem os olhos do menino, pois esta era vontade de Tupã, já que nasceria no local onde fossem enterrados uma nova planta que iria trazer muita alegria e felicidade a todos.

Quadro 2. (Continuação)

Assim foi feito os índios plantaram os olhinhos da criança imediatamente conforme o desejo de Tupã, o rei trovão. Alguns dias se passaram e no local uma plantinha que os índios ainda não conheciam. Era o Guaranazeiro. É por isto que os frutos do guaraná são sementes negras, rodeadas por uma película branca muito semelhante a um olho humano.

QUESTÕES A RESPEITO DO TEXTO 3:

- 1- De uma forma geral, quem são os personagens do texto?
- 2- Onde a narrativa é ambientada?
- 3- A partir da leitura do texto, qual o objetivo de quem criou essa história?
- 4- O conflito gerador da narrativa é causado por que tipo de criatura?
- 5- O desfecho da história envolve a interferência de qual personagem?
- 6- Você percebeu, no final da história, alguma forma de recompensa por causa do caráter do menino?

6.1.3- Diagnóstico dos conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero história em quadrinhos

Para verificar o conhecimento prévio do aluno acerca do gênero história em quadrinhos a diagnose será subdividida em duas atividades:

Atividade 1 (Quadro 3): identificar 2 personagens de histórias em quadrinhos em um quadro composto da imagem do personagem e, ao lado, três colunas para que o aluno indique, com um X, se conhece ou não o personagem e, caso conheça, escreva seu nome e, também, escrever uma das histórias envolvendo aquele personagem evidenciando seguintes elementos da narrativa: o personagem, o enredo típico de suas histórias, o lugar em que as narrativas são ambientadas e a época em que as histórias acontecem. O objetivo é verificar o conhecimento que o aluno possui acerca da presença dos elementos da narrativa nas histórias em quadrinhos

Atividade 2 (quadro 4): O aluno deverá escrever, ao lado de cada uma das 5 figuras, o que cada balão significa nas histórias em quadrinhos. O objetivo da atividade é verificar o

conhecimento do aluno a respeito do efeito comunicativo da linguagem não verbal presente nas histórias em quadrinhos.

Quadro 3. Atividade diagnóstica de conhecimentos prévios sobre história em quadrinhos

ESCOLA MUNICIPAL ODILON BRAGA	
ALUNO: _____	TURMA: _____
PROFESSOR MARCELO NASCIMENTO	
Observe as figuras abaixo e assinale um X no parêntese correspondente à sua resposta. Depois, (se você conhecer) escreva o nome do personagem e, nas linhas abaixo, conte uma das histórias que você conhece e em que ele aparece.	
	<input type="checkbox"/> CONHEÇO <input type="checkbox"/> NÃO CONHEÇO NOME DO PERSONAGEM: _____
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	
	<input type="checkbox"/> CONHEÇO <input type="checkbox"/> NÃO CONHEÇO NOME DO PERSONAGEM: _____
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	

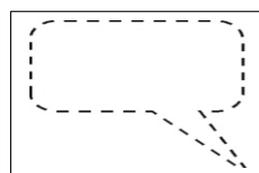
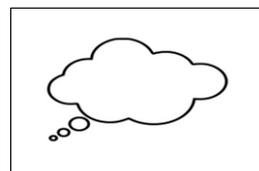
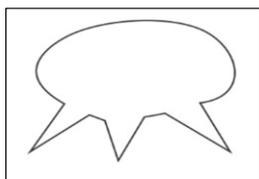
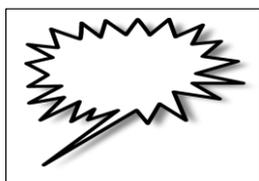
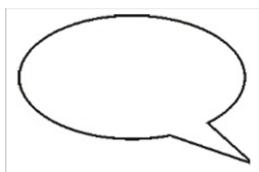
Quadro 4. Atividade diagnóstica de conhecimentos prévios sobre história em quadrinhos

ESCOLA MUNICIPAL ODILON BRAGA

ALUNO: _____ TURMA: _____

PROFESSOR MARCELO NASCIMENTO

Escreva ao lado de cada balão o que cada um deles expressa em uma história em quadrinhos:



6.2- Aplicação das atividades de diagnose

As atividades de diagnose, conforme descrito na proposta de intervenção, foram divididas em função da natureza dos assuntos envolvidos nesta pesquisa. Foram aplicadas quatro atividades abordando os seguintes assuntos: discurso direto e discurso indireto (identificação de elementos constitutivos, semelhanças e diferenças em relação à forma-conteúdo); lendas indígenas (caracterização do gênero por meio da avaliação dos elementos da

narrativa e dos objetivos comunicativos); histórias em quadrinhos (identificação da significância da linguagem não-verbal para a construção do sentido e reconhecimento dos elementos da narrativa nesse gênero textual).

As atividades foram aplicadas em uma turma de 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Odilon Braga, situada no bairro de Cordovil, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Foram recolhidos dados de 28 informantes que não receberam nenhuma orientação referente ao modo como deveriam responder às questões propostas além daquelas que os enunciados apresentavam. O objetivo de tal procedimento é isentar os dados coletados de qualquer influência do pesquisador, garantindo assim que os resultados apurados correspondam, unicamente, ao conhecimento prévio dos informantes.

6.2.1- Competências verificadas com as atividades de diagnose referentes aos tipos de discurso

Percepção em relação à forma-conteúdo: tendo em vista o posterior trabalho de retextualização entre os gêneros lenda indígena e história em quadrinhos que esta pesquisa pretende realizar, faz-se necessária a averiguação da percepção do aluno acerca da possibilidade de conservação do sentido do conteúdo mediante a alteração na forma adotada para a transmissão da mensagem.

Percepção da atualização da representação da fala dos personagens: uma vez que o discurso direto provoca o efeito da atualização da fala dos personagens por meio do uso de formas verbais menos pretéritas que as utilizadas no discurso indireto, é importante verificar se o aluno percebe a ocorrência do efeito para que, na retextualização da lenda indígena para as histórias em quadrinhos, as falas dos personagens possam ser reescritas adequadamente depois de receberem as alterações necessárias à adequação ao texto não verbal, característico do gênero.

Conhecimento metalinguístico sobre discurso direto e discurso indireto: foi verificada a consciência metalinguística do aluno em relação aos tipos de discurso empregados nos textos narrativos envolvidos no processo de retextualização proposto nesta pesquisa, pois compreende-se que, se o aluno tem consciência do objeto de sua ação, tal ação pode ser realizada com menor esforço e maior eficiência.

6.2.2- Competências verificadas com as atividades de diagnose referentes ao gênero lenda indígena

Percepção étnica dos personagens envolvidos: uma vez que o trabalho está pautado na retextualização de lendas indígenas, torna-se relevante para o sucesso desta pesquisa que o aluno demonstre perceber que os personagens envolvidos nas narrativas pertencem a um determinado grupo étnico, visto que dessa percepção depende a identificação mais ampla do gênero.

Percepção do espaço da narrativa: da mesma forma que a composição étnica influencia na caracterização do gênero lenda indígena, a relação entre os personagens e o espaço das lendas é fundamental para a construção de um conceito claro do gênero, pois uma quantidade significativa de lendas indígenas busca esclarecer a relação entre o ser humano e o espaço que o cerca.

Percepção do objetivo comunicativo da lenda indígena: apesar de terem sido submetidos ao processo de didatização quando passaram a figurar em livros e materiais impressos, as lendas preservam muito de seu objetivo comunicativo original: explicar às gerações futuras a complexidade das relações entre os povos indígenas e a ocupação de seu espaço geográfico, incluindo a diversidade dos seres que o habitam, seja de forma material ou sob a perspectiva metafísica.

Percepção da interferência dos seres sobrenaturais: na busca por explicações para sua relação com o espaço geográfico, os povos indígenas revelam uma profunda relação com o mundo metafísico e sua influência no mundo físico. Ignorar esse viés compromete a caracterização do gênero, pois o saber metafísico é uma marca expressiva da cultura do povo que produziu tais lendas.

Percepção do efeito moralizante ou pedagógico das lendas indígenas: há entre as lendas indígenas a recorrência da compensação oferecida pelos seres sobrenaturais àqueles que se empenham em perpetrar a relação harmoniosa entre humanos e o espaço geográfico. É de suma importância que o aluno perceba essa intenção pertinente a esse gênero textual para que o produto final da retextualização conserve integralmente os propósitos comunicativos da lenda indígena.

6.2.3- Competências verificadas com as atividades de diagnose referentes ao gênero história em quadrinhos

Familiaridade do aluno com as informações não-verbais presentes nas histórias em quadrinhos: para a compreensão de uma história em quadrinhos, o leitor precisa estar

familiarizado com as informações não-verbais relevantes para a construção do sentido. A compreensão dos códigos presentes nos diferentes estilos de balões de diálogo é uma das habilidades necessárias para a leitura de uma narrativa desse gênero.

Reconhecimento e compreensão dos elementos da narrativa: reconhecer personagens e suas funções no desenvolvimento do enredo, situar uma narrativa em relação ao tempo e no espaço e perceber a presença de uma voz intermediária que apresente ao leitor todos esses elementos interagindo em uma história é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho em que o tipo textual envolvido é uma narrativa. Nesta pesquisa, tal habilidade reveste-se de importância ímpar pelo fato de que os textos de origem e resultante do processo de retextualização são narrativas.

6.3- Resultados obtidos a partir das atividades de diagnose

6.3.1- Atividade de diagnose referente aos tipos de discurso

A primeira questão da atividade de diagnose tinha o objetivo de evidenciar a percepção do aluno a respeito da conservação do sentido mesmo ocorrendo a mudança do tipo de discurso. A pergunta era: “Os textos 1 e 2 contam a mesma história?” e o padrão de resposta esperado era “sim”. Os resultados, expressos no gráfico a seguir (Figura 1) revelam os dados colhidos:

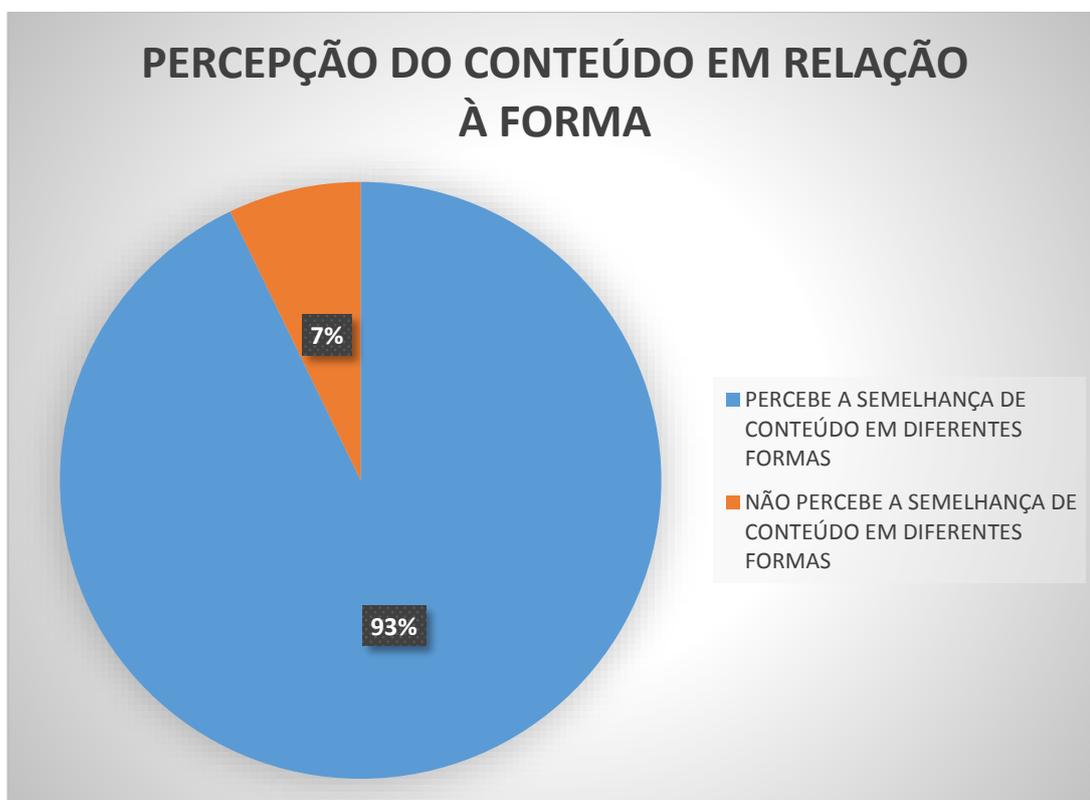


Figura 1: Percepção da manutenção do sentido diante da variação de forma

Os informantes 11 e 25 responderam de forma divergente do padrão esperado. O informante 11 limitou-se a uma resposta simples e direta (Figura 2), entretanto, o informante 25 (Figura 3) forneceu mais detalhes que podem esclarecer os motivos da divergência:

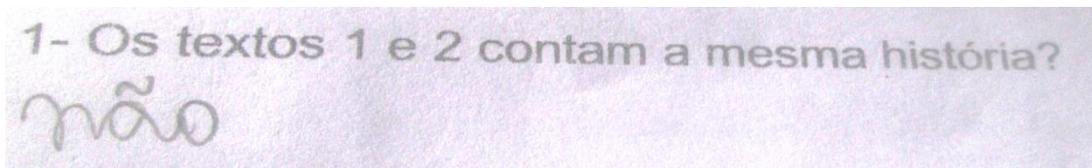


Figura 2: Resposta do aluno 11

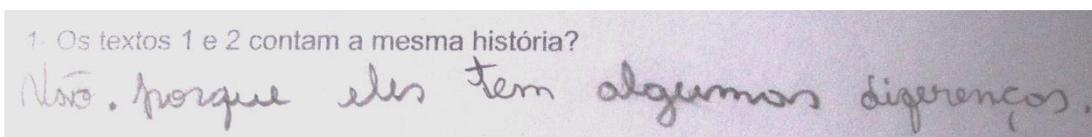


Figura 3: Resposta do aluno 25

A hipótese aventada para explicar a divergência é a de que os informantes consideram como igualdade não apenas o conteúdo da história como também a forma por meio da qual está expressa. Percebe-se, então uma dificuldade de compreensão que precisa ser sanada ao longo da sequência didática para que o resultado final das atividades propostas seja mais proveitoso para os alunos.

A segunda questão da atividade de diagnose acerca dos conhecimentos prévios do aluno em relação aos tipos de discurso visava verificar se estes eram capazes de perceber as diferenças e semelhanças existentes nas formas de apresentação do discurso direto e o discurso indireto. A pergunta era: “Considere apenas a aparência e como os textos são visualmente apresentados. Quais diferenças e semelhanças existem entre eles?” O gráfico a seguir (Figura 4) revela os dados colhidos:

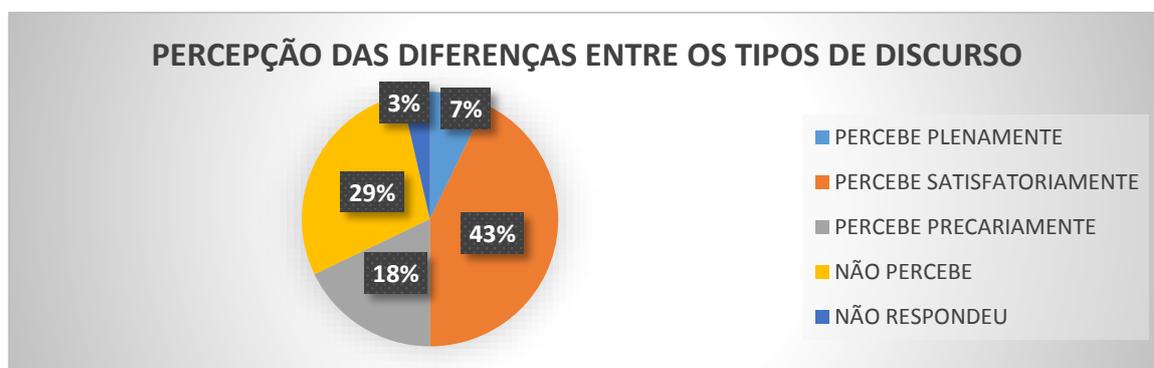


Figura 4: Percepção dos alunos a respeito das diferenças entre os tipos de discurso

Os dados foram categorizados em cinco grupos:

1- percebe plenamente: o informante é capaz de explicar a diferença entre a pontuação utilizada no discurso direto e no discurso indireto, bem como explicar que, no texto 1, o personagem expressa-se de forma direta enquanto que, no texto 2, apenas o narrador se expressa.

2- percebe satisfatoriamente: o informante é capaz de perceber que o texto 1 apresenta uma expressão de fala no texto, mas não elabora uma explicação que contraponha o personagem ao narrador.

3- percebe precariamente: o informante alega perceber que existe uma diferença, mas não oferece nenhuma informação que confirme sua percepção.

4- não percebe: o informante alega não haver diferença ou apresenta explicação que não se relaciona com a informação averiguada.

5- não respondeu: o informante deixou em branco o espaço destinado à resposta.

Os informantes 1 (Figura 5) e 5 (Figura 6) são exemplos de alunos que percebem plenamente a diferença entre os tipos de discurso:

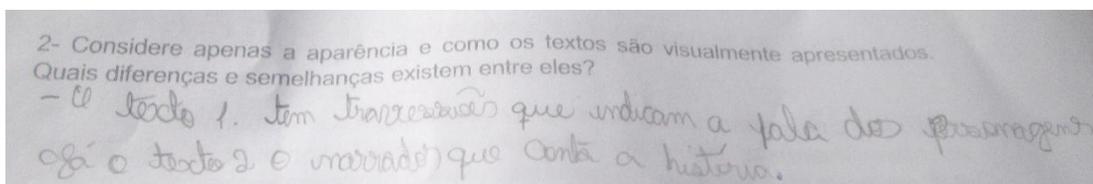


Figura 5: Resposta do aluno 1

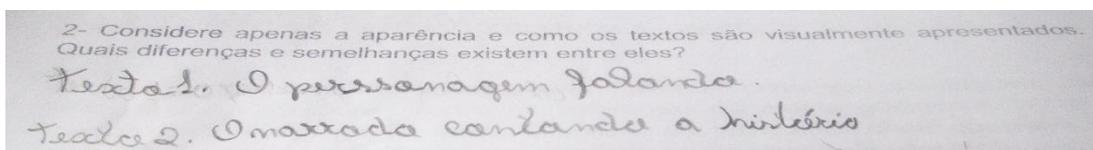


Figura 6: Resposta do aluno 5

Um caso de compreensão satisfatória é o informante 2 (Figura 7)

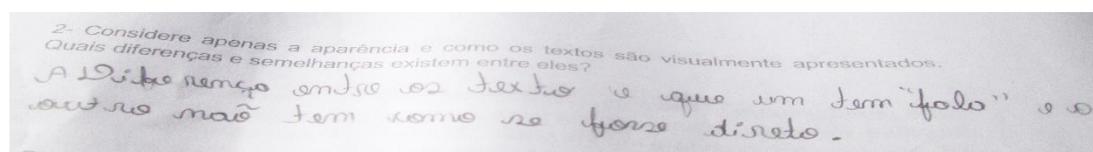


Figura 7: Resposta do aluno 2

O aluno percebe a presença das “falas” no texto 1 e sua ausência no texto 2, mas não faz nenhuma alusão à oposição que existe entre a expressão do próprio personagem e a expressão do narrador substituindo este último. A hipótese aventada era a de que os informantes que não apresentavam tal percepção pois desconheciam a existência da metalinguagem adequada devido a lacunas no aprendizado de tais assuntos. Entrevistas posteriores à aplicação da atividade de diagnose, sob a forma de conversa informal com os alunos que se enquadravam nesta categoria de respostas, confirmaram a hipótese. O informante 26 fornece um exemplo de resposta (Figura 8) que se enquadra na terceira categoria:

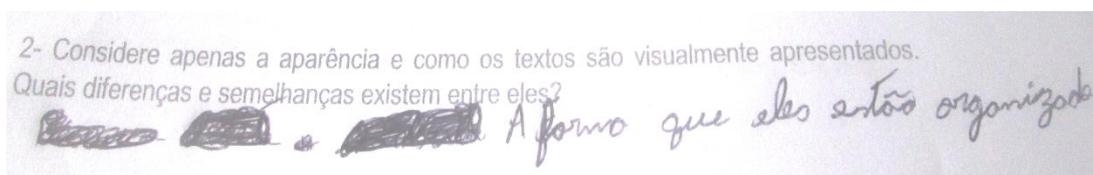


Figura 8: resposta do aluno 26

A resposta revela que há uma percepção de diferença, mas, como não há nenhuma outra informação adicional na informação do aluno 26, não há como aventar hipóteses para esta situação.

O quarto grupo de respostas revela que não houve nenhuma alusão à razão pela qual os textos apresentam diferenças na forma, como demonstrado na resposta do informante 3:

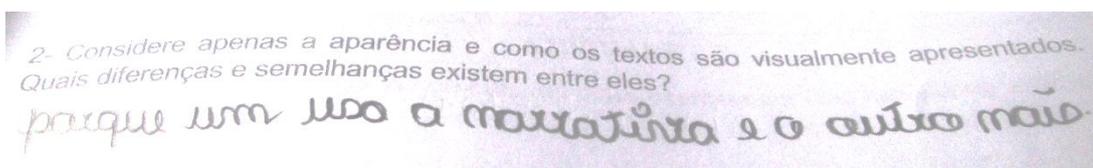


Figura 9: Resposta do aluno 3

Fica evidente que o informante não apresenta conceitos claros do que vem a ser uma narrativa, nem do que diz respeito às diferenças existentes entre o discurso direto e o discurso indireto. A hipótese aventada era a de que o aluno tenha respondido de tal forma por acreditar que deixar a atividade em branco seria prejudicial a sua avaliação. A hipótese foi confirmada posteriormente em entrevista com o informante na forma de uma conversa informal.

A terceira questão da diagnose a respeito do discurso direto e do discurso indireto visava averiguar a percepção do aluno acerca da atualização do discurso proporcionada pelo discurso direto. A resposta padrão para a pergunta “Qual dos dois textos transmite a sensação de que o

leitor está presenciando as ações dos personagens no momento em que elas acontecem?” seria “Texto 1”. Os resultados obtidos estão expressos na Figura 10:



Figura 10: Percepção da atualização da fala no discurso direto

Os dados obtidos revelam que pouco menos de um terço dos informantes não percebe a atualização da fala do personagem promovida pela narrativa em discurso direto. A hipótese aventada é a de que os informantes que assim responderam não possuem informações acerca de tempos verbais na medida necessária para perceberem a atualização do tempo da narrativa para o presente por ocasião de uma ação atribuída aos personagens.

A última questão envolvendo a diagnose acerca dos conhecimentos prévios do aluno sobre o discurso direto e o discurso indireto, diz respeito ao conhecimento específico da metalinguagem utilizada para designar os tipos de discurso.

A pergunta direcionada ao aluno era: “Em cada um dos textos foi empregada uma forma específica de realizar uma narrativa que está relacionada ao tipo de discurso utilizado. Você seria capaz de dizer o nome dado a essas duas formas de escrever os textos?” As respostas esperadas eram “discurso direto e discurso indireto”. Os dados obtidos se encontram na figura 11:

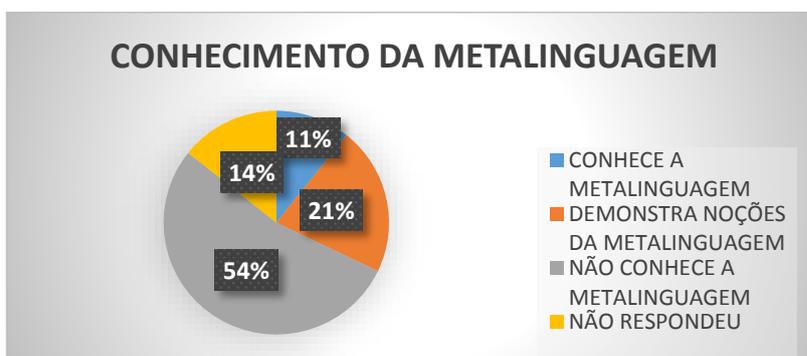


Figura 11: Conhecimento da metalinguagem pertinente aos tipos de discurso

Com base nos dados dos informantes, as respostas foram divididas em quatro categorias:

- 1- conhece a metalinguagem: o aluno utiliza adequadamente os termos discurso direto e discurso indireto.
- 2- demonstra noções da metalinguagem: o aluno conhece a metalinguagem, mas ainda apresenta dúvidas em relação ao seu emprego adequado.
- 3- não conhece a metalinguagem: o aluno não faz nenhuma alusão direta à metalinguagem ao ser indagado sobre ela.
- 4- não respondeu: o aluno não apresentou nenhuma resposta.

Os informantes 1 (Figura 12) e 14 (Figura 13) são exemplos de alunos que conhecem e utilizam adequadamente a metalinguagem referente aos tipos de discurso:

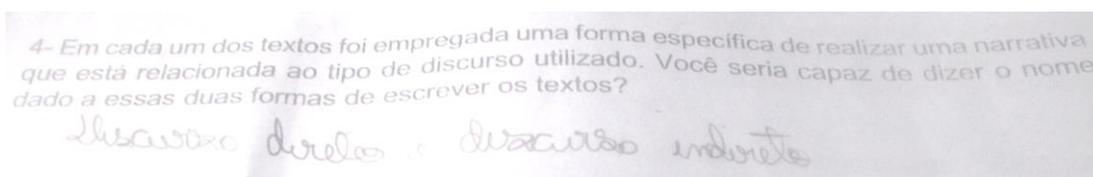


Figura 12: Resposta do aluno 1

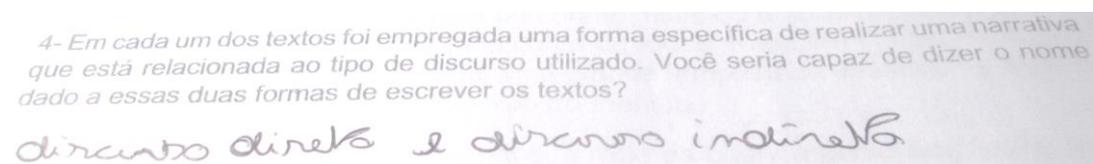


Figura 13: Resposta do aluno 14

O segundo grupo de respostas representa os informantes que apresentam noções a respeito da metalinguagem. A resposta mais representativa deste grupo (Figura 14) é a do informante 16:

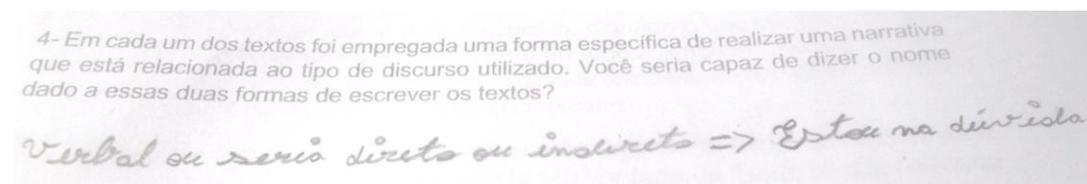


Figura 14: Resposta do aluno 16

A própria admissão de dúvida por parte do informante sugere a hipótese de que este não se sente seguro a respeito da utilização da metalinguagem que ele demonstra conhecer, mas que não demonstra habilidade de utilização adequada.

A categoria seguinte de respostas alude aos informantes que não demonstram conhecimentos a respeito da metalinguagem relacionada aos tipos de discurso. Não foi detectada entre as respostas colhidas nenhuma referência à terminologia esperada. A presença da expressão “tipo de discurso” no enunciado da questão tinha como objetivo ativar as informações subjacentes na memória do aluno, entretanto, nem mesmo mediante isto, tais informantes não responderam de forma satisfatória à pergunta. A hipótese mais plausível é a de que os alunos apresentem uma lacuna no aprendizado a respeito do assunto. As respostas dos informantes 2 e 3 (Figuras 15 e 16) demonstram bem a ausência de informação acerca do assunto em questão:

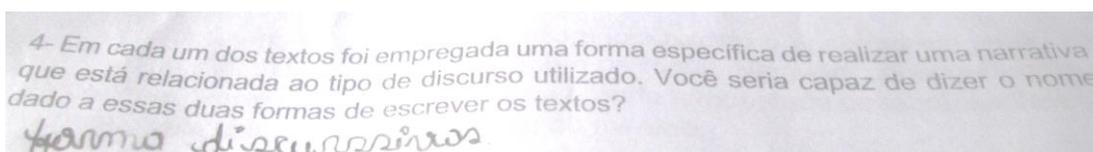


Figura 15: Resposta do aluno 2

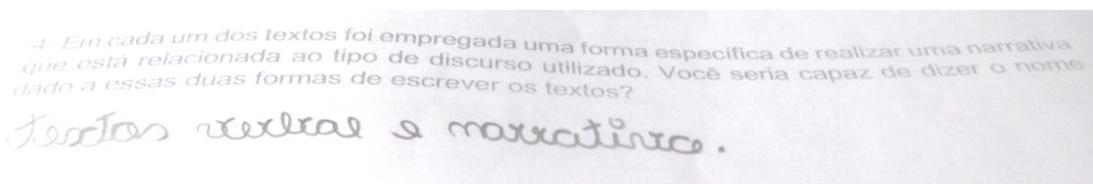


Figura 16: Resposta do aluno 3

A falta de qualquer alusão à metalinguagem adequada, mesmo mediante às tentativas de ativação de memórias subjacentes, conduz à hipótese de que os informantes desse grupo de respostas não possuem nenhum registro sobre o assunto e utilizaram suas informações de outros tópicos da língua para preencher as lacunas existentes na formulação da resposta.

6.3.2- Atividade de diagnose referente ao gênero lenda indígena

A primeira questão “De uma forma geral, quem são os personagens do texto?” da diagnose referente ao gênero lenda visava verificar a percepção dos alunos a respeito da etnia dos personagens envolvidos em uma lenda indígena. É importante ressaltar que a verificação não se restringe a uma mera identificação dos elementos de uma narrativa, mas das particularidades envolvendo as narrativas das lendas indígenas.

Em suas respostas, os informantes deveriam fazer alguma alusão direta à etnia dos personagens. A tentativa de ativação da resposta padrão esperada foi favorecida pela presença da expressão “de uma forma geral” no enunciado, buscando resgatar no aluno a habilidade de generalização dos elementos do grupo. Os dados coletados estão expressos na figura 17:



Figura 17. Percepção da etnia dos personagens de uma lenda

Os informantes que não aludem à etnia limitaram-se a elaborar uma lista nominal dos personagens presentes na história, ignorando a informação sugerida pela expressão “de uma forma geral”, presente no enunciado. As respostas dos informantes 1, 2 e 6 (Figuras 18, 19 e 20) confirmam a afirmação:

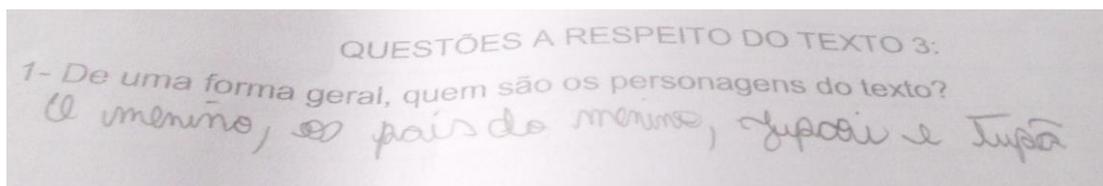


Figura 18. Resposta do aluno 1

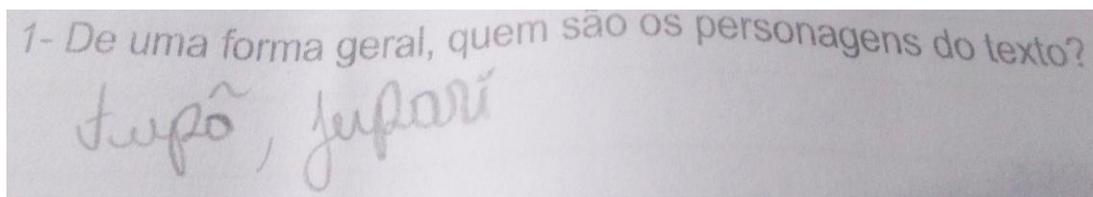


Figura 19. Resposta do aluno 2

1- De uma forma geral, quem são os personagens do texto?
Um casal, uma criança um deus do mal
e os Tranvôs e Turpô

Figura 20. Resposta do aluno 6

Entre as hipóteses possíveis para tal comportamento, as mais plausíveis são a a leitura desatenta aos detalhes do enunciado e o desconhecimento do significado da expressão “de uma forma geral”. Em entrevista posterior à aplicação da atividade, na forma de conversa informal, os alunos desse grupo de respostas confirmaram a primeira hipótese e declararam não ter percebido a expressão generalizante no enunciado.

Os informantes que fizeram alguma alusão direta à etnia dos personagens da lenda seguem dois padrões: o primeiro cita os personagens em listas e acrescentando a informação generalizante, como demonstram os informantes 3, 4, 5 e 15 (Figuras 21, 22, 23 e 24).

1- De uma forma geral, quem são os personagens do texto?
um casal, os índios maues, e o indiozinho.

Figura 21. Resposta do aluno 3

1- De uma forma geral, quem são os personagens do texto?
o casal, yurari, os índios e Turpô

Figura 22. Resposta do aluno 4

1- De uma forma geral, quem são os personagens do texto?
Índios maues, um casal e um indiozinho

Figura 23. Resposta do aluno 5

1- De uma forma geral, quem são os personagens do texto?
Índios Maues, um casal e um indiozinho

Figura 24. Resposta do aluno 15

O segundo padrão percebido nas respostas de informantes que aludiram diretamente à etnia dos personagens apresentava uma distinção entre os personagens, identificados de forma generalizante, e os personagens que representam seres sobrenaturais. Os informantes 7, 13 e 16 são exemplos desse padrão de resposta (Figuras 25, 26 e 27).

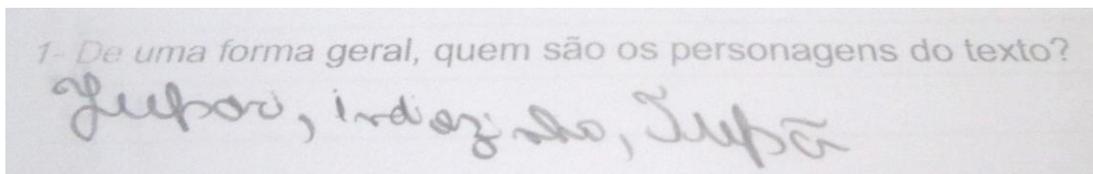


Figura 25. Resposta do aluno 7

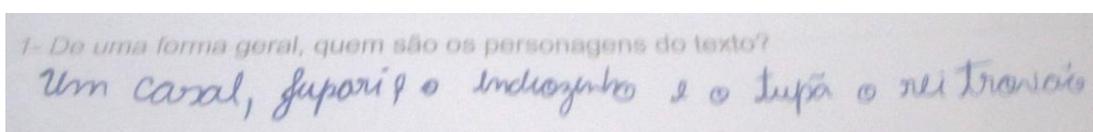


Figura 26. Resposta do aluno 13

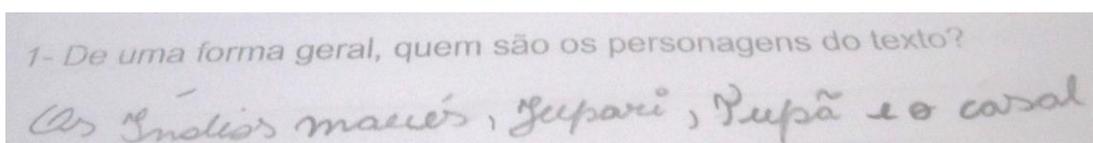


Figura 27. Resposta do aluno 16

A explicação encontrada para tal comportamento é o fato de que os alunos além de conhecerem o efeito de expressões generalizantes no enunciado, percebem que os personagens míticos não são integrantes da mesma etnia que os índios.

A segunda questão da atividade de diagnose visa averiguar a percepção do aluno em relação ao local onde as lendas indígenas são ambientadas. A pergunta “Onde a narrativa é ambientada?” tinha como respostas esperadas “a aldeia” ou “a floresta”. Os dados colhidos estão representados na figura 28:



Figura 28. Percepção do espaço como ambiente indígena

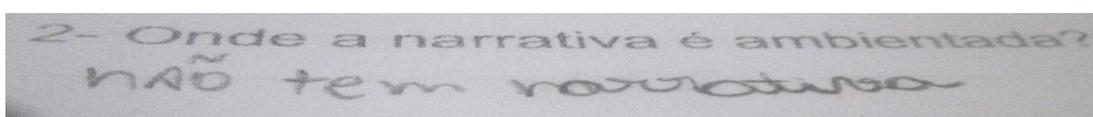
As respostas foram categorizadas em quatro grupos: “floresta”, “aldeia”, “aldeia na floresta” e “não soube”.

Entre os alunos que não souberam responder de forma satisfatória à questão (Figuras 29 e 30), os informantes 9 e 27 alegaram não reconhecer o texto como uma narrativa.



2- Onde a narrativa é ambientada?
não vi narrativa.

Figura 29. Resposta do aluno 9

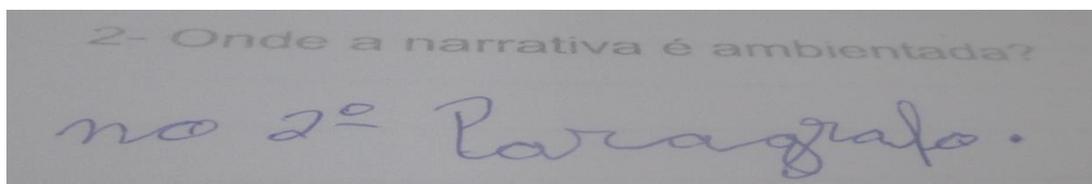


2- Onde a narrativa é ambientada?
não tem narrativa

Figura 30. Resposta do aluno 27

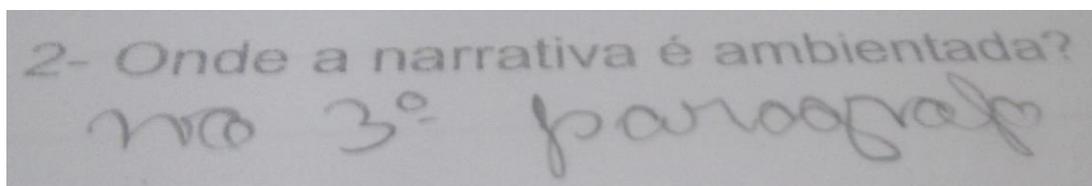
Tais informantes demonstraram lacunas no conhecimento acerca de narrativas constatado em outras questões desta avaliação diagnóstica.

Os informantes 19 e 20 responderam que a narrativa estava ambientada “no segundo parágrafo” e “no terceiro parágrafo” (Figuras 31 e 32).



2- Onde a narrativa é ambientada?
no 2º Parágrafo.

Figura 31. Resposta do aluno 19



2- Onde a narrativa é ambientada?
no 3º parágrafo

Figura 32. Resposta do aluno 20

A hipótese para explicar tal resposta é a de que os alunos compreenderam a palavra “onde” do enunciado da questão como uma referência ao posicionamento, na narrativa lida, do trecho que tratava do espaço narrativo. O termo “onde” havia sido escolhido, justamente, por ser uma forma de interrogação que remete a uma locação física, entretanto os informantes 19 e 20 não compreenderam desta forma.

A parcela mais significativa de informantes respondeu de forma satisfatória à questão, ora utilizando a expressão “na aldeia”, ora “na / em uma floresta”. Porém, 14% dos informantes foi específico ao responder “aldeia na floresta”. A hipótese aventada para explicar tal resposta é a de que os informantes compreendem os dois espaços como realidades diferentes: a floresta como uma locação mais ampla, como bioma capaz de oferecer suporte à vida, tanto humana como não humana e a aldeia como um agrupamento social não necessariamente relacionado a um tipo específico de bioma. Essa forma de compreensão pode indicar que os informantes compreendem a noção de etnia associada ao gênero estudado.

A terceira questão da avaliação diagnóstica do gênero lenda trata da percepção do aluno acerca do objetivo comunicativo de textos pertencentes a esse gênero. Os resultados coletados estão expressos no gráfico abaixo (Figura 33):



Figura 33. Percepção acerca do objetivo de uma lenda

A pergunta “A partir da leitura do texto, qual o objetivo de quem criou essa história?” previa respostas que fizessem menção a origem da planta utilizada pelos índios ou que mencionassem explicação de fatos. As respostas dos informantes 8 e 23 (Figuras 34 e 35) são exemplos de alunos que perceberam os objetivos comunicativos do gênero lenda.

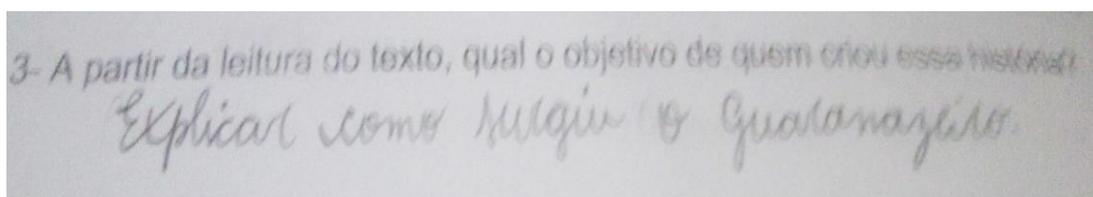


Figura 34. Resposta do aluno 8

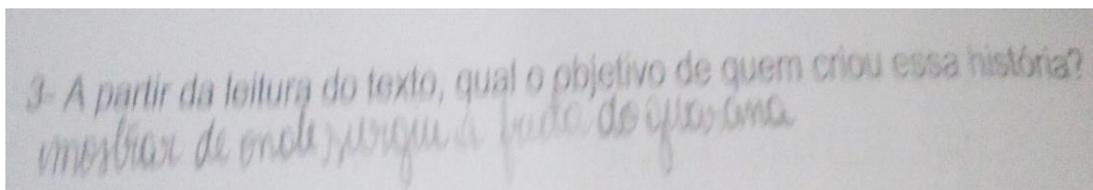


Figura 35. Resposta do aluno 23

Entretanto, muitos informantes responderam que o objetivo comunicativo do texto era “criar uma lenda”. Os informantes 3 e 22 estão entre o grupo que apresentou esta resposta (Figuras 36 e 37):

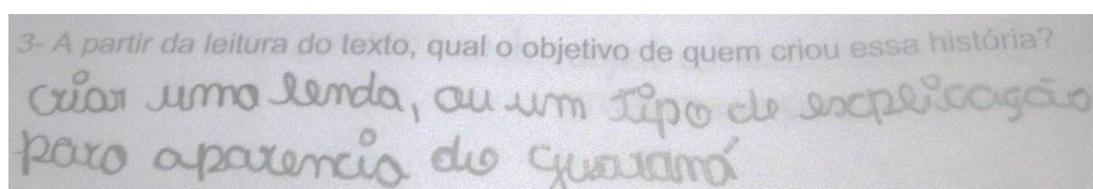


Figura 36. Resposta do aluno 3

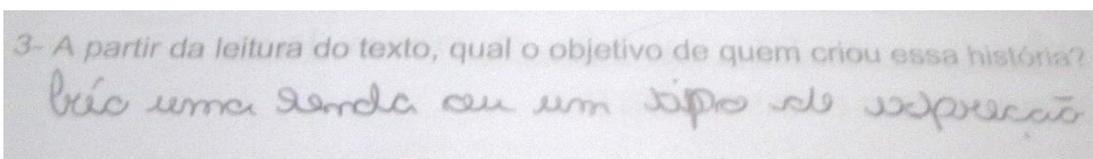


Figura 37. Resposta do aluno 22

A menção ao gênero lenda pode parecer um ponto positivo a uma observação menos atenta, pois mostra que os alunos reconhecem o gênero. Todavia, quando pensamos nos propósitos comunicativos de um determinado gênero precisamos estabelecer as razões pelas quais aquele gênero textual existe, qual papel cumpre em um grupo social e, considerando esse aspecto, tais informantes, apesar de demonstrarem ter compreendido a pergunta, não demonstraram conhecer o objetivo comunicativo do gênero. Uma hipótese para a ocorrência de tantas respostas dessa natureza é a possibilidade de os alunos atribuírem um sentido particular à expressão “quem criou essa história”: os alunos atribuíram à autoria da história não a um grupo étnico (os índios), mas a quem codificou a lenda sob a forma de texto veiculado por meio da escrita. Caso tivessem compreendido a autoria do texto como um produto da relação de uma comunidade indígena com sua realidade próxima, certamente a resposta contemplaria a menção a algum tipo de explicação. Contudo, o fato de os informantes considerarem como autor o codificador do texto os conduziu à compreensão equivocada do objetivo do gênero textual.

Tal ocorrência pode parecer uma simples confusão de um aluno desatento ou despreparado, mas revela que o fenômeno de secundarização do gênero pode criar uma complexidade na compreensão dos objetivos de um determinado gênero.

Os dois últimos grupos catalogados nessa questão incluem os informantes que responderam “não sei” ou deixaram a questão sem resposta. Em ambos os casos, a hipótese mais plausível é a de que os alunos não compreendem o significado da expressão “objetivo comunicativo”.

A próxima questão das atividades de diagnose trata da percepção da interferência sobrenatural na gênese da complicação da narrativa. A pergunta “O conflito gerador da narrativa é causado por que tipo de criatura?” tinha o objetivo de avaliar a percepção dos alunos a respeito da presença de criaturas sobrenaturais no enredo das lendas. Os dados colhidos estão resumidos na figura 38:



Figura 38. Percepção da interferência dos seres místicos na narrativa

As respostas foram divididas em três grupos: aquelas que faziam alusão a um “deus do mal”, as que não faziam nenhuma alusão a seres sobrenaturais e o grupo que não respondeu à questão. Como é possível ver no gráfico, a maioria dos informantes fez alguma referência a seres sobrenaturais. Dentre esses informantes, a maior parte fez alusão a um “deus do mal”. Entretanto, parte desses informantes aludiu à presença de seres sobrenaturais utilizando outras forma de expressão, como os informantes 1 e 11(Figuras 39 e 40):

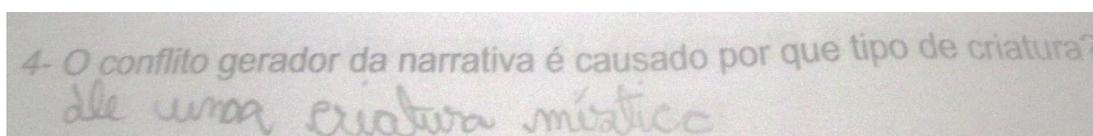


Figura 39. Resposta do aluno 1

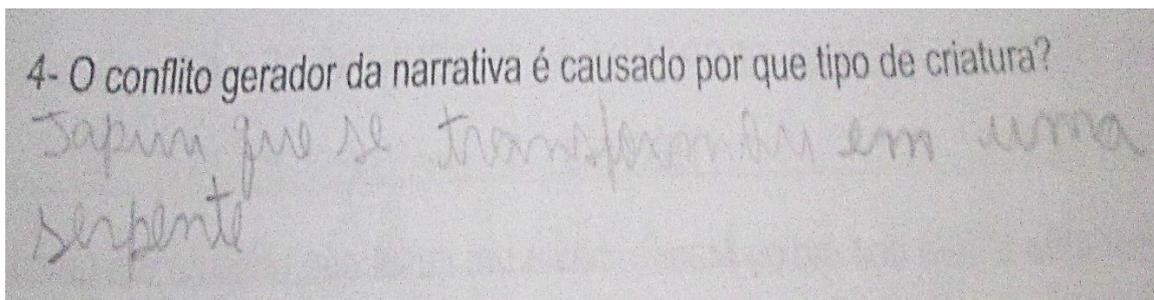


Figura 40. Resposta do aluno 11

O informante 1 fez menção a uma “criatura mística”, tal expressão demonstra uma capacidade de compreensão tipificadora dos personagens envolvidos em uma lenda. Ao invés de apenas transcrever do texto a expressão “deus do mal”, o aluno demonstra compreensão das características generalizadoras relativas aos personagens da lenda. O informante 11 recorre a uma resposta ainda mais inusitada. No lugar de aludir diretamente à divindade do personagem envolvido, o aluno menciona a habilidade sobrenatural do personagem de se transformar em outra criatura.

O grupo de informantes que não fez referência ao caráter sobrenatural atribuiu a interferência no conflito gerador a uma “serpente / cobra”, sem mencionar que se tratava da forma assumida por um ser sobrenatural. A hipótese provável para esse comportamento é a lacuna na formação dos alunos no que tange à percepção de referenciação anafórica, pois os informantes desse grupo de respostas não percebeu a relação entre os termos “Jupari”, “deus do mal” e “serpente”.

A hipótese proposta para explicar o comportamento do grupo que não respondeu à questão é o desconhecimento do termo “conflito gerador”.

A questão seguinte visava verificar a percepção dos alunos acerca da mediação divina no desfecho da narrativa. Diferentemente da interferência sobrenatural anterior, esta refere-se a uma forma de compensação pelo dano causado por outro ser sobrenatural. A pergunta: “O desfecho da história envolve a interferência de qual personagem?” tinha como respostas esperadas “Tupã” ou “Rei Trovão”, pois estas demonstrariam a compreensão do aluno no que tange à relação entre tais termos e a compreensão de mundo dos povos indígenas.

As respostas foram dispostas em dois grupos: os que atribuíram uma solução à divindade e aqueles que não atribuíram uma solução à divindade. Os resultados estão expressos na figura 41:



Figura 41. Percepção do desfecho associado à ação de uma divindade

Entre os alunos que atribuíram a solução à divindade, a totalidade respondeu que a ação foi atribuída ao “rei trovão” ou a “Tupã”. Já entre os alunos que não perceberam que a ação do desfecho é atribuída responderam de forma muito diversa (Figuras 42 e 43), como os informantes 9 e 10:

5- O desfecho da história envolve a interferência de qual personagem?
o indio

Figura 42. Resposta do aluno 9

5- O desfecho da história envolve a interferência de qual personagem?
O menino fuanazeiro.

Figura 43. Resposta do aluno 10

A hipótese mais provável para as respostas desse grupo é o desconhecimento dos alunos acerca da estrutura da narrativa e, conseqüentemente, do sentido da palavra “desfecho”.

A última questão da atividade de diagnose sobre as lendas tratava da percepção do efeito moralizante presente nas narrativas desse gênero. Os alunos deveriam demonstrar a compreensão de que ocorre uma recompensa ou ensinamento para os personagens que cumprem de forma ética sua jornada na narrativa. A pergunta: “Você percebeu, no final da história,

alguma forma de recompensa por causa do caráter do menino?” pretendia, como resposta, alusões ao surgimento do guaranazeiro. Os dados colhidos estão resumidos na figura 44:

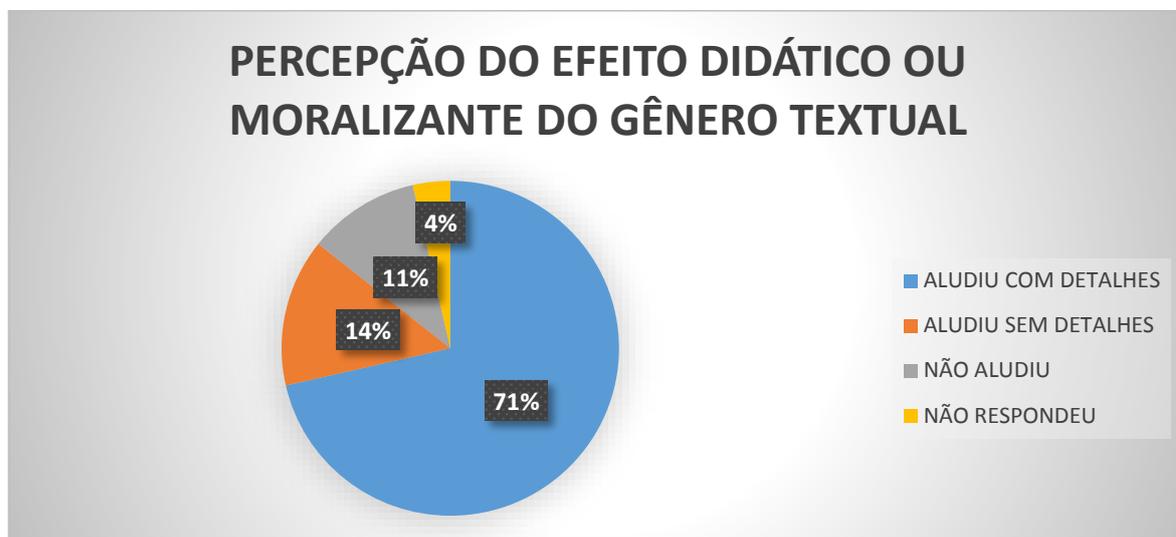


Figura 44. Percepção do efeito didático ou moralizante de uma lenda

As respostas foram organizadas em quatro categorias: os alunos que aludiram ao guaranazeiro, de forma direta ou indireta, os alunos que alegaram perceber o efeito moralizante, mas não mencionaram o guaranazeiro, os alunos que alegaram não perceber o efeito moralizante e os que não responderam.

O primeiro grupo elaborou respostas semelhantes às dos informantes 6 e 15 (Figuras 45 e 46):

6- Você percebeu, no final da história, alguma forma de recompensa por causa do caráter do menino?
Homenagearam ele com uma fruta

Figura 45. Resposta do aluno 6

6- Você percebeu, no final da história, alguma forma de recompensa por causa do caráter do menino?
Sim. recebeu uma fruta devido a sua morte

Figura 46. Resposta do aluno 15

As respostas mencionam uma homenagem ao menino em função de sua morte e associam o nascimento da planta à morte do jovem índio. Tais respostas indicam que ocorre a associação entre o comportamento ético do menino e uma recompensa oferecida pela divindade.

O segundo grupo de informantes respondeu de forma semelhante aos informantes 18 e 23 (Figuras 47 e 48):

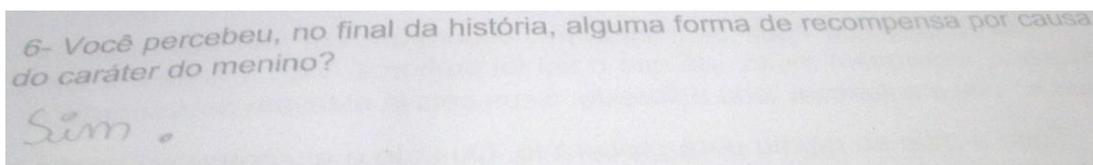


Figura 47. Resposta do aluno 18

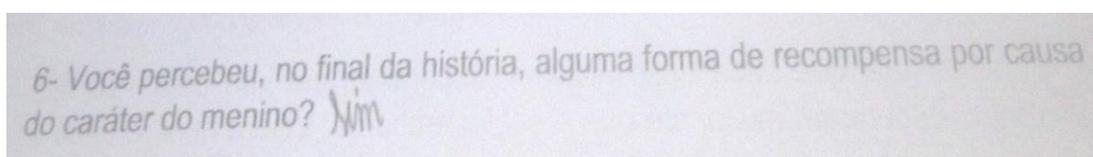


Figura 48. Resposta do aluno 23

Tais respostas não são conclusivas se consideradas sem um esclarecimento pessoal dos informantes, pois podem ser simplesmente uma tentativa de fazer parecer que o informante percebe uma característica que, na verdade, não percebe.

O próximo grupo de respostas inclui os informantes que, declaradamente, não perceberam a associação entre o comportamento do menino e a recompensa divina no desfecho, como a resposta do informante 14 (Figura 49):

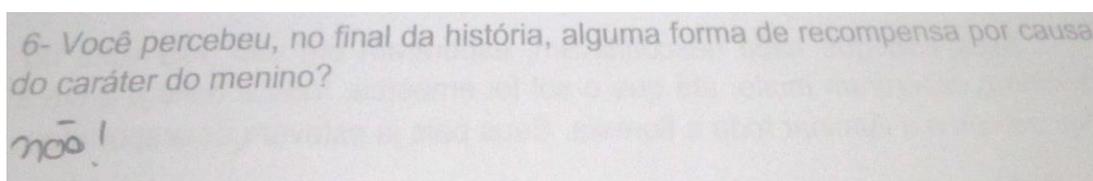


Figura 49. Resposta do aluno 14

A hipótese aventada para esse padrão de respostas propõe que os informantes não reconhecem a associação entre o comportamento ético do menino a uma recompensa por não atribuírem à palavra “recompensa” um sentido que reporte a algo que possa ser concedido somente a quem procedeu de forma a merecer a restituição.

O último grupo de alunos não respondeu à questão. A atitude deve-se, hipoteticamente, às mesmas razões que o terceiro grupo de informantes, isto é, o sentido da palavra “recompensa” não coaduna com um ação que beneficie a terceiros.

6.3.3- Atividade de diagnose referente ao gênero história em quadrinhos

A coleta de dados diagnósticos relativos ao conhecimento dos alunos sobre o gênero histórias em quadrinhos foi organizada em duas atividades: a primeira visava verificar o conhecimento dos alunos acerca dos personagens das histórias em quadrinhos e sua relação com os demais elementos da narrativa envolvidos na construção de uma história em quadrinhos. As respostas incluíam a identificação do personagem e a construção de uma breve narrativa envolvendo o mesmo. Os personagens, o Tio Patinhas e o Batman, foram escolhidos por atenderem a uma extensão mais abrangente de faixa etária, pois, enquanto o primeiro personagem é preferido por leitores mais jovens, o segundo é preferido por adolescentes e adultos, desta forma, mesmo que os conhecimentos prévios dos alunos possam ter sido adquiridos nos primeiros estágios do aprendizado da leitura, eles poderão ser recuperados pela atividade.

As questões envolvidas solicitavam que aluno assinalasse uma das seguintes opções: “conheço” ou “não conheço” e, em seguida, demonstrar que conhecia uma das histórias envolvendo o personagem.

Os dados referentes ao primeiro personagem estão registrados na figura 50:

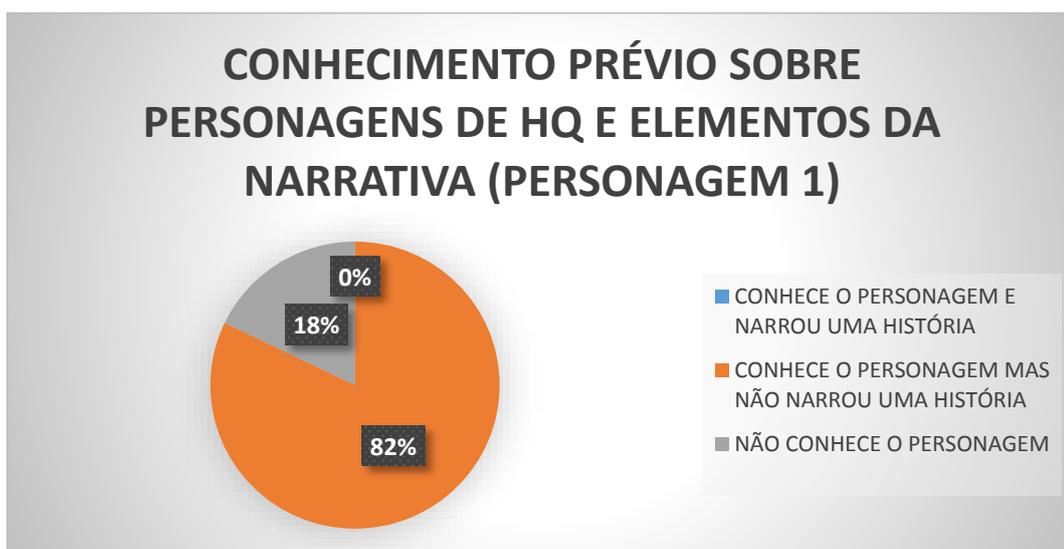


Figura 50. Atividade de diagnose 1 sobre história em quadrinhos (personagem 1)

Surpreendentemente, nenhum informante, mesmo dentre aqueles que alegaram conhecer o personagem, elaborou uma narrativa envolvendo o personagem. Não obstante esse fato, a maioria absoluta dos alunos alegaram conhecer o personagem e apenas uma pequena parcela dos alunos afirmou não ter informações sobre o personagem.

Para estabelecer uma coleta de dados mais confiável, a atividade foi replicada envolvendo o personagem Batman e apresentou resultado demonstrado na figura 51:

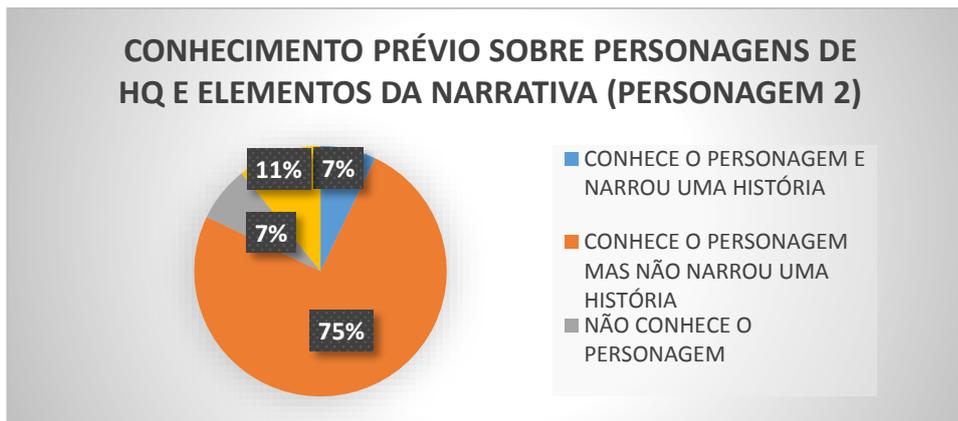


Figura 51. Atividade de diagnose 1 sobre história em quadrinhos (personagem 2)

Apenas o informante 2 alegou conhecer o personagem e apresentou um texto com características de narrativa (Figura 52):

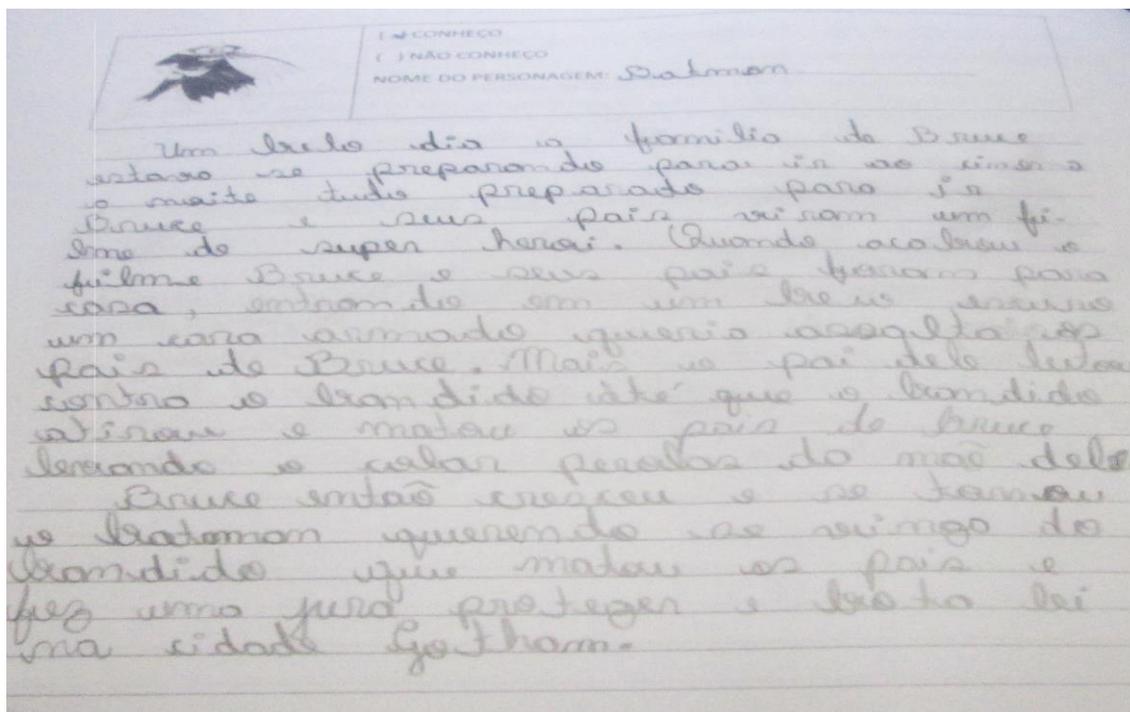


Figura 52. Resposta do aluno 2

Conforme evidenciado, o informante possui uma noção clara do que seja uma narrativa pois seu texto apresenta personagens, enredo, menção ao tempo cronológico e menção aos espaços envolvidos na história elaborada pelo aluno.

Em contrapartida, o informante 24, em sua resposta (figura 53) demonstrou conhecimento superficial acerca dos elementos de uma narrativa:

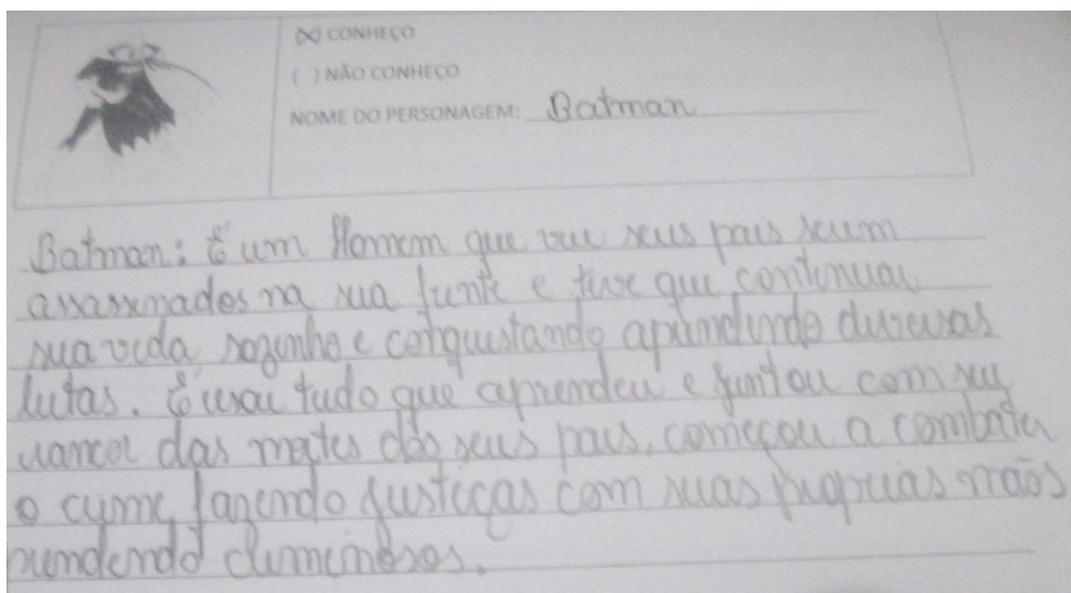


Figura 53. Resposta do aluno 24

Em sua produção textual, há alusão ao tempo da narrativa, ao personagem e ao enredo das histórias, porém não há referências ao espaço da narrativa.

A maioria dos informantes alega conhecer o personagem, porém não elaborou texto narrativo que possibilitasse avaliação da compreensão do aluno acerca dos elementos da narrativa presentes em uma história em quadrinhos. Uma pequena parcela alegou não conhecer o personagem e uma quantidade bem parecida não respondeu a questão.

A última atividade diagnóstica acerca dos conhecimentos dos alunos sobre histórias em quadrinhos visava averiguar a compreensão dos alunos sobre elementos não verbais presentes nas narrativas em quadrinhos. Os alunos deveriam identificar cinco diferentes balões de comunicação (fala, grito, unísono, pensamento e sussurro), escrevendo ao lado de cada um aquilo que representavam na comunicação. Os balões de fala, grito e pensamento foram identificados corretamente por todos os informantes, dispensando assim a necessidade de apresentação de gráficos. Os dados sobre os balões de unísono e sussurro estão dispostos a seguir nas figuras 54 e 55:

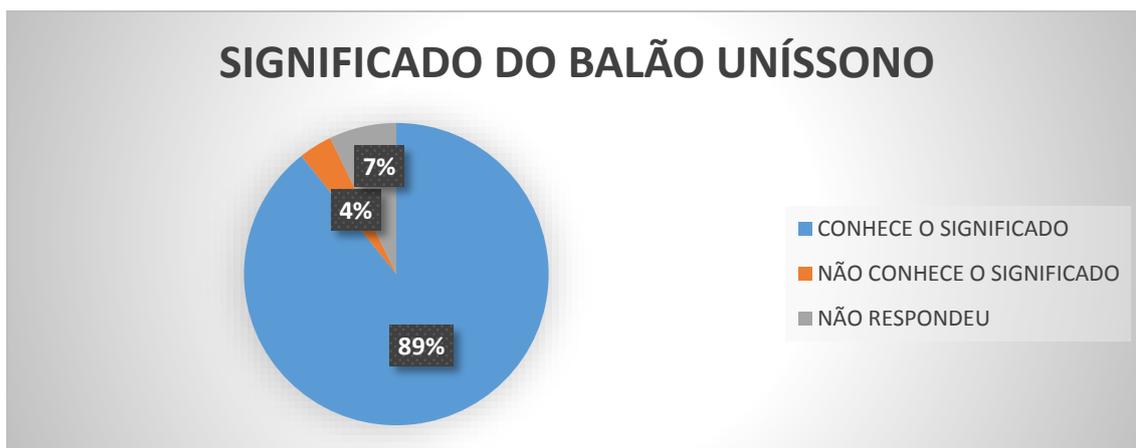


Figura 54. Percepção do significado do balão uníssono

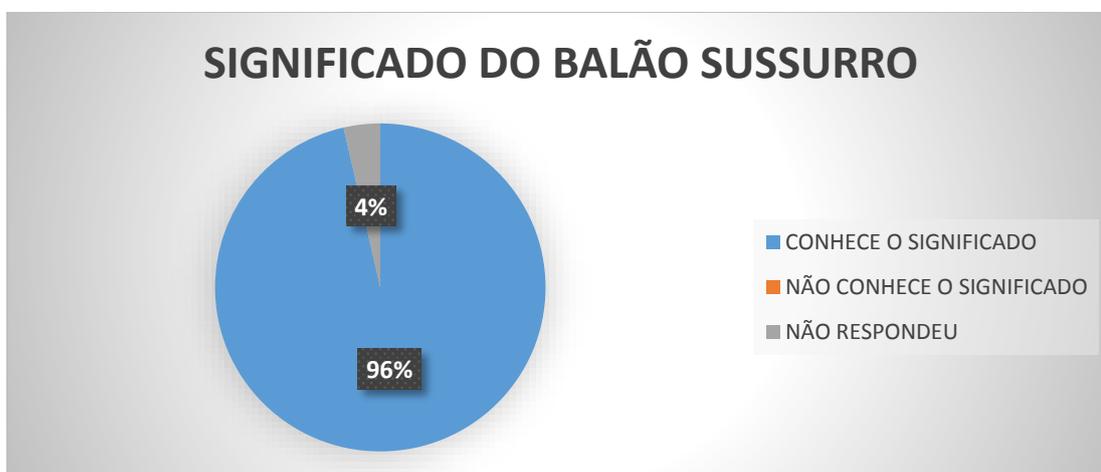


Figura 55. Percepção do significado do balão sussurro

Em relação ao balão de sussurro, apenas o informante 28 demonstrou não conhecer o significado do balão (Figura 56):

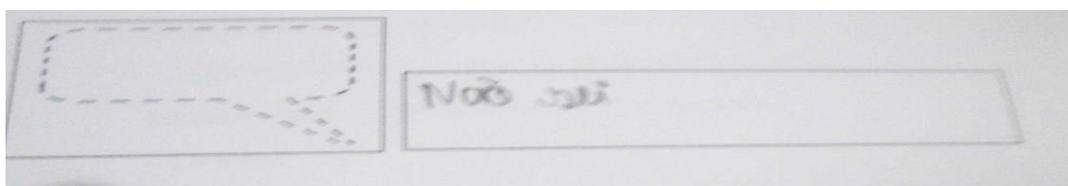


Figura 56. Resposta do aluno 28

A hipótese aventada para explicar tal resposta é o desconhecimento do aluno acerca da existência de turnos em um diálogo e da necessidade de fala simultânea em um balão de uníssono.

Nenhum dos informantes usou a terminologia “uníssono”, entretanto as respostas coletadas continham a noção de simultaneidade da fala como, por exemplo “fala em grupo” ou “mais de uma pessoa falando”

O balão de sussurro foi identificado de forma correta por todos os alunos que responderam à questão. Porém alguns informantes utilizaram a palavra “doente” para identificar o balão de sussurro. A hipótese mais provável é a de que, nas experiências de leituras de quadrinhos, tais alunos presenciaram personagens doentes sussurrando palavras inseridas em balões tracejados.

Os resultados obtidos nas atividades de diagnose nortearão a elaboração das sequências didáticas utilizadas no processo de ensino aprendizagem dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO 7- SEQUÊNCIA DIDÁTICA

7.1- Apresentação da situação

A proposta apresentada aos alunos consiste em produzir um texto do gênero história em quadrinhos a partir da retextualização de um texto do gênero lenda. A pretensão é que o produto final da retextualização seja destinado à exposição na unidade escolar para apreciação do corpo docente e discente. A produção apresentada sob a forma de uma história em quadrinhos, confeccionadas manualmente em folhas de formato A4 dobradas ao meio e unidas por grampeamento. O texto verbal e o texto não verbal serão registrados de forma manual e artesanal. A atividade será estendida a todos os alunos da turma e sua participação ficará condicionada à assinatura do termo de autorização apresentado aos responsáveis. Os alunos deverão se organizar em grupos de até quatro indivíduos para a execução da tarefa.

Os conteúdos envolvidos no processo de execução da sequência didática são:

- a) discurso direto e discurso indireto
- b) lendas indígenas
- c) história em quadrinhos
- d) retextualização

7.2- Produção inicial

Os alunos, organizados em grupos de quatro indivíduos, receberão a lenda indígena “Mucura e Ariramba”. A lenda trabalhada apresentará trechos de discurso direto e de discurso indireto. Será solicitado a cada grupo que produza uma história em quadrinhos de modo que a lenda seja integralmente representada na produção do grupo. A avaliação da primeira produção concentrará a atenção na retextualização adequada dos trechos do discurso direto do gênero lenda para os balões de diálogo característicos do gênero história em quadrinhos, na representação dos trechos de discurso indireto (quando forem utilizados como informações que não possam ser representadas por imagens), no uso adequado dos diferentes tipos de balões de diálogo e na substituição do discurso indireto por representação pictórica (sobretudo as ações dos personagens).

A seguir, está apresentada a versão entregue aos alunos da atividade de produção inicial:

Quadro 5. Atividade de produção inicial (continua)

ESCOLA MUNICIPAL ODILON BRAGA

ALUNO: _____

ALUNO: _____

ALUNO: _____

ALUNO: _____

TURMA 1903

PROFESSOR MARCELO NASCIMENTO

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO INICIAL

Leia, atentamente, o texto a seguir:

MUCURA E ARIRAMBA (O GAMBÁ E O BEIJA-FLOR)

Dizem que o Mucura tinha uma filha casada com o Ariramba, que ia ao rio e ao lago flechar peixes. No rio havia um pau abaixado, de cima do qual esperava o peixe para flechar. Quando o Ariramba ia, voltava depressa, quando menos a sogra esperava.

Um dia, Mucura chamou a filha:

- Minha filha, como é que teu marido mata peixe?
- Como há de ser, meu pai? Sobe no pau que está abaixado sobre o rio.
- É assim? Assim eu também mato peixe.

Depois disso, disse à mulher:

- Velha, vamos flechar peixe?
- Vamos, Velho.

Dizem que foram. Esperaram no lago; o velho Mucura subiu no pau e esperou pelo peixe.

Sem demora, apareceu-lhe o avô do peixe tucunaré. Então saltou sobre o peixe, que esperou o bote e engoliu o velho Mucura.

Quadro 5 (Continuação)

- Uhn! Meu marido! O peixe avô já engoliu meu marido!

A velha correu para casa gritando:

- Minha filha, o peixe avô já engoliu teu pai.

Esta disse ao marido:

- Vai ver meu pai que o peixe já engoliu.

Dizem que este correu e lá chegou.

- Onde?

- Aqui.

Então subiu, e sem demora apareceu o avô do peixe.

Flechou-o e puxou-o para a terra. Disse à mulher:

- Traze a faca.

Pegou na faca e cortou o peixe pela barriga. Achou nesta o sogro Mucura, já quase a morrer. Levaram-no para casa.

Dizem que, por isso, ficou com o rabo feio e fedorento. O seu mau cheiro é devido ao calor da barriga do peixe.

Agora que você leu a história de Mucura e Ariramba, transforme-a em uma colorida história em quadrinhos. Você poderá utilizar quantos quadrinhos quiser para contar a lenda que você leu. Utilize as folhas que já estão divididas em quadros para realizar sua tarefa.

7.2.1- Resultados obtidos a partir da atividade de produção inicial

Os alunos foram organizados em grupos de até quatro integrantes, totalizando 34 participantes divididos em nove grupos. Os resultados estão apresentados, inicialmente, por grupo para que possamos evidenciar a heterogeneidade de compreensão dos assuntos trabalhados na turma.

O grupo 1, composto por quatro integrantes desempenhou com certa desenvoltura o registro dos trechos de discurso direto da lenda em balões de diálogo (Figuras 57 e 58). O grupo cometeu equívocos em dois registros do discurso direto (quadrinhos 10 e 12), fazendo com que as falas de personagens fossem entendidas como falas atribuídas ao narrador.

Em relação ao registro do discurso indireto, os alunos reproduziram os trechos atribuídos ao narrador em quadrinhos sem representação pictórica, intercalando quadrinhos completamente preenchidos por texto com quadrinhos em que atriculavam texto (reproduzido em balões) com elementos pictóricos, sendo que estes não retratavam com clareza a ação dos personagens. Houve ainda um equívoco no registro do discurso indireto sendo representado como a fala de um dos personagens (quadrinho 13).

O uso dos balões de diálogo ficou restrito aos balões representativos da fala. No texto original há a declaração explícita de que uma personagem grita enquanto pede auxílio, porém o grupo não fez nenhuma alusão à representação visual de um grito. Há ainda, na narrativa, uma introspecção do personagem Mucura que poderia ser representada por meio de um balão de pensamento, entretanto, não houve nenhuma menção a essa representação.

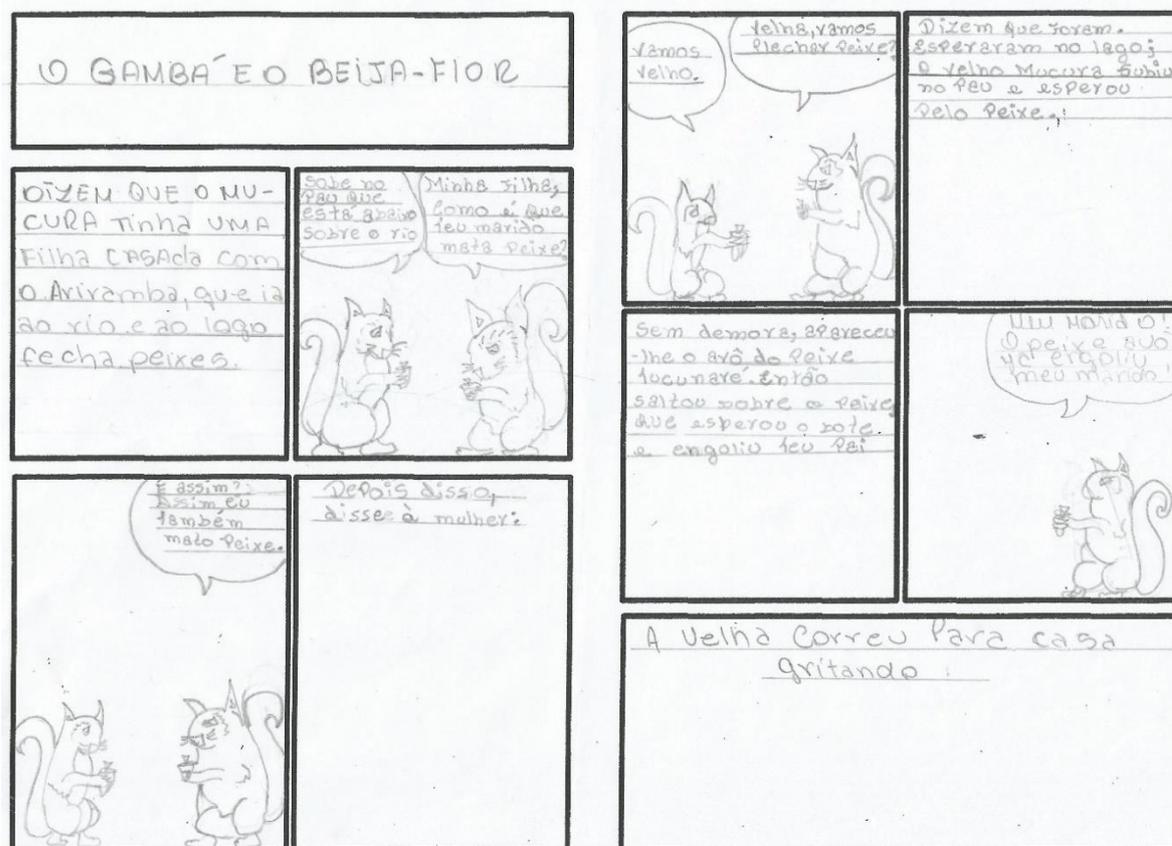


Figura 57. Produção inicial grupo 1 (primeira parte)

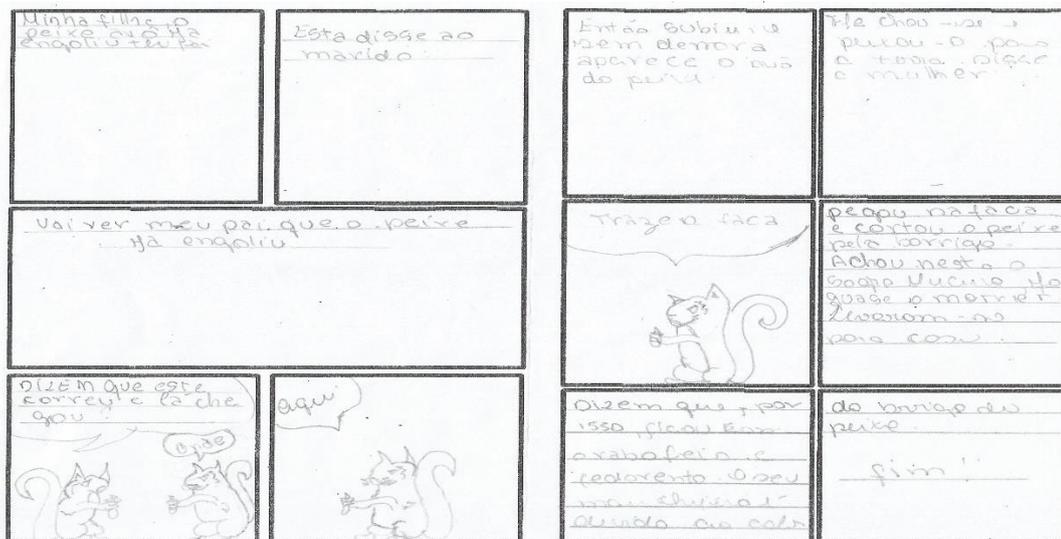


Figura 58. Produção inicial grupo 1 (segunda parte)

O resultado geral do grupo 1 revela compreensão parcial das características do discurso direto, compreensão parcial do discurso indireto, compreensão precária do uso dos diferentes tipos de balões de diálogo e compreensão precária da necessidade de converter os trechos de discurso indireto em ações representadas por signos pictóricos.

O grupo 2, composto por quatro integrantes, não concluiu a atividade, conforme indica a figura 59, alegando não saber como realizar a retextualização. Foram representados apenas três quadrinhos que continham apenas a representação do discurso direto e as falas atribuídas ao narrador foram ignoradas no que concerne à representação feita por meio de signos linguísticos e precariamente representadas por meio de signos pictóricos.



Figura 59. Produção inicial do grupo 2

O grupo 3 realizou de forma satisfatória a representação do discurso direto nos balões de fala dos personagens, conforme mostram as figuras 60 e 61. Os trechos de discurso indireto foram transcritos na totalidade sob a forma de legendas que se intercalavam em quadrinhos contendo signos pictóricos ou em quadrinhos em que só estava registrado o signo linguístico. Essa forma de transcrição integral dos trechos de discurso indireto inviabiliza a condução da narrativa por meio de imagens que representem as ações dos personagens. Os recursos de representação de balões de grito e pensamento também não foram utilizados na produção do grupo.

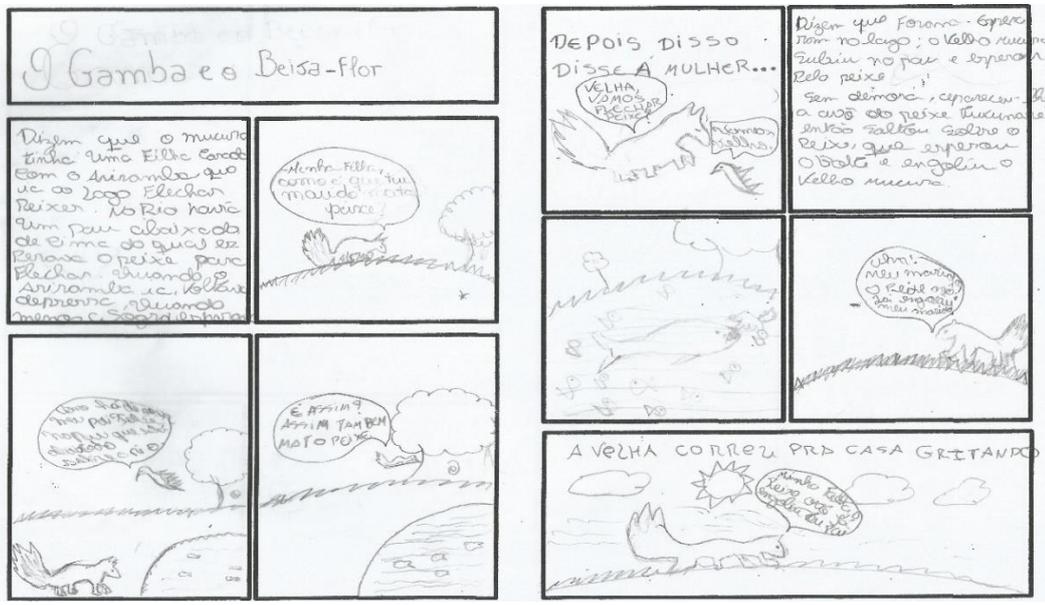


Figura 60. Produção inicial do grupo 3 (Primeira parte)



Figura 61. Produção inicial do grupo 3 (Segunda parte)

O resultado geral do grupo 3 revela que os integrantes compreendem a diferença entre os trechos de discurso direto e discurso indireto, entretanto ainda não dominam os recursos de representação pictórica do discurso indireto.

O grupo 4 representou os trechos de discurso direto e os trechos de discurso indireto ambos da mesma forma (Figuras 62 e 63): texto dentro de balões de diálogo. A representação do discurso indireto por meio de signos pictóricos acaba por se tornar uma redundância nos quadrinhos, uma vez que a ação dos personagens já se encontra registrada nas legendas de cada quadrinho, mesmo que a representação tenha sido registrada de forma equivocada dentro de balões de diálogo. O emprego dos balões de grito e de pensamento também não foi realizado.

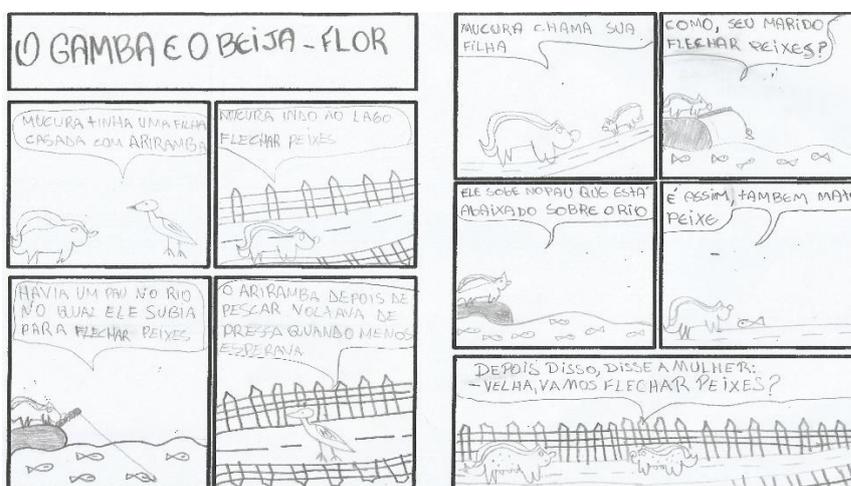


Figura 62. Produção inicial grupo 4 (Primeira parte)

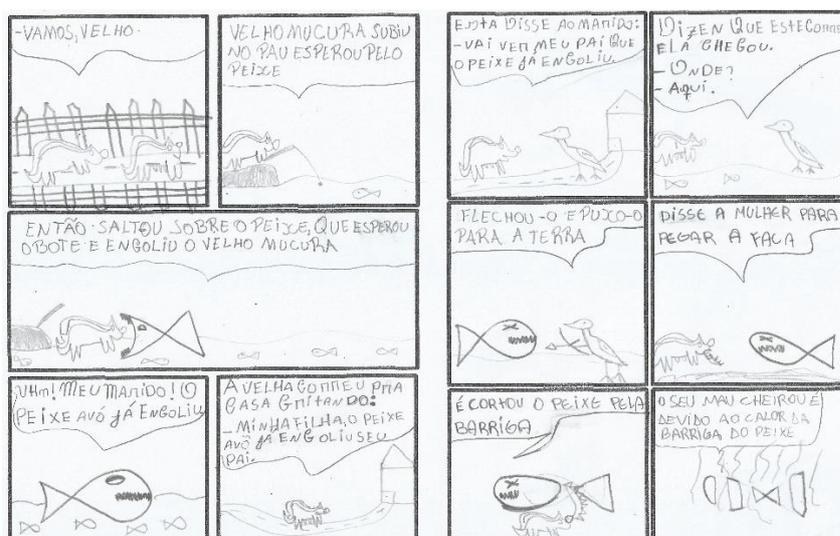


Figura 63. Produção inicial grupo 4 (Segunda parte)

De forma geral, os integrantes do grupo 4 demonstram não dominar a distinção entre discurso direto e discurso indireto e, da mesma forma, não compreendem os mecanismos de representação do discurso indireto por meio de signos pictóricos.

O grupo 5 inicia sua história em quadrinhos (Figuras 64 e 65) sem fazer alusão ao trecho atribuído ao narrador em que são apresentados os personagens da história e os relacionamentos que existem entre eles. Desta forma, o resultado final da produção deles não cumpre o requisito de representação integral da narrativa. O grupo também omitiu parte da narrativa por não perceber a distinção entre duas personagens, a filha de Mucura e a mulher deste. Não obstante esse deslize, os alunos representaram de forma adequada os trechos de discurso direto e as falas do narrador foram representadas na forma de legendas que estavam sempre acompanhadas de signos pictóricos nos quadrinhos. Os integrantes também utilizaram os recursos de representação de balões de grito e de pensamento.

Duas características foram percebidas somente nesse grupo: o acréscimo de falas não contidas na narrativa original (quadrinhos 5 e 6) e a representação de falas atribuídas ao narrador, exclusivamente, por meio de signos pictóricos (quadrinhos 8 e 9).

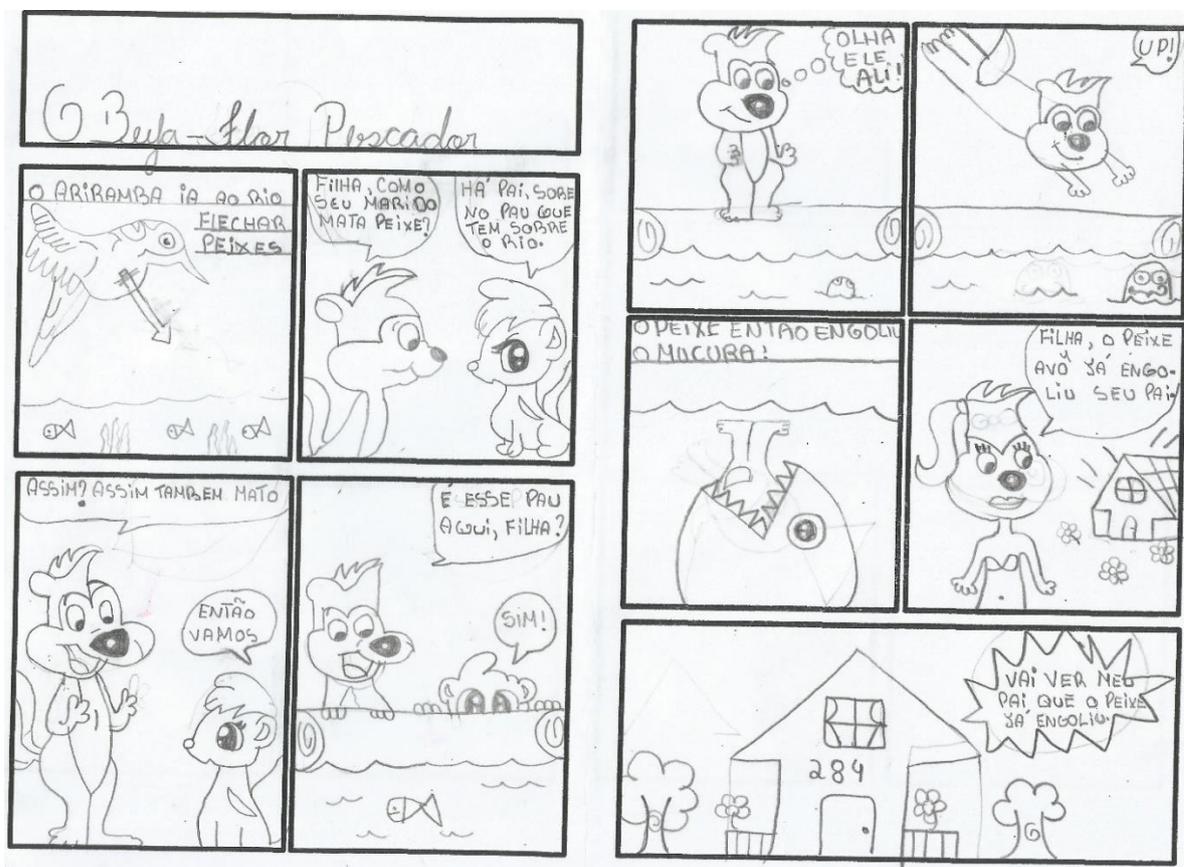


Figura 64. Produção inicial grupo 5 (Primeira parte)

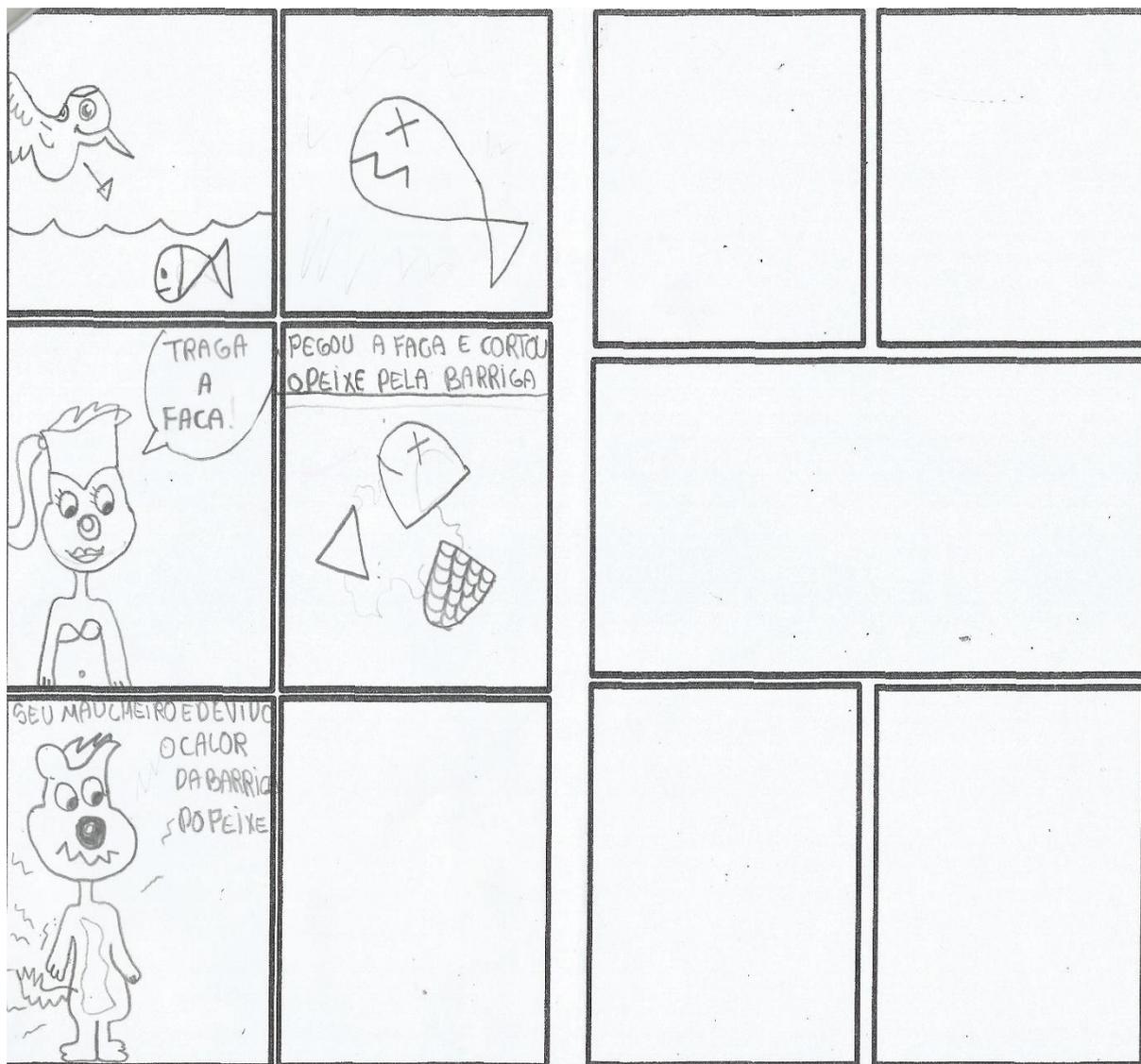


Figura 65. Produção inicial grupo 5 (Segunda Parte)

Nota-se que os integrantes do grupo 5 percebem a distinção entre o discurso direto e o discurso indireto, bem como percebem a necessidade de representá-los de forma distinta nas histórias em quadrinhos. Em relação aos demais grupos da turma investigada, o grupo 5 apresenta a maior compreensão dos mecanismos de retextualização.

O grupo 6, de forma semelhante ao grupo 5, inicia a narrativa (Figuras 66 e 67) sem fazer alusão aos personagens nem aos relacionamentos entre eles. Ocorre também a omissão parcial de uma fala da filha de Mucura (quadrinho 3). O discurso direto foi representado de forma adequada em balões de diálogo, entretanto, não foram empregados os recursos de balões de grito ou de pensamento. Em apenas um quadrinho (quadrinho 6) a fala do narrador é representada, exclusivamente, por signos pictóricos.

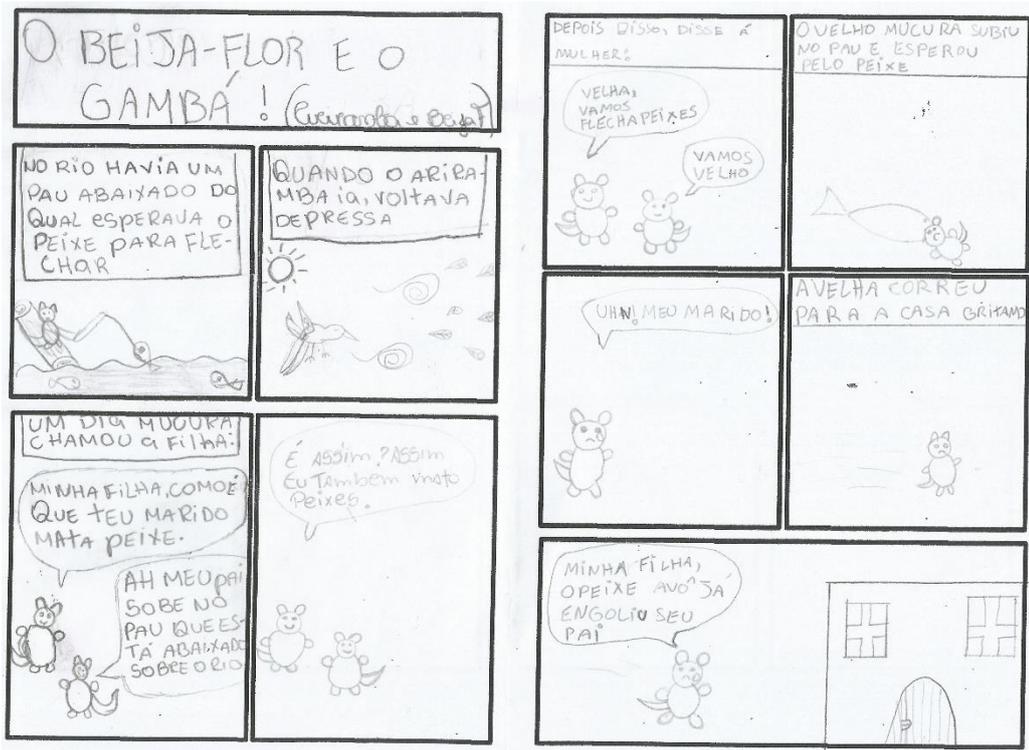


Figura 66. Produção inicial grupo 6 (Primeira parte)

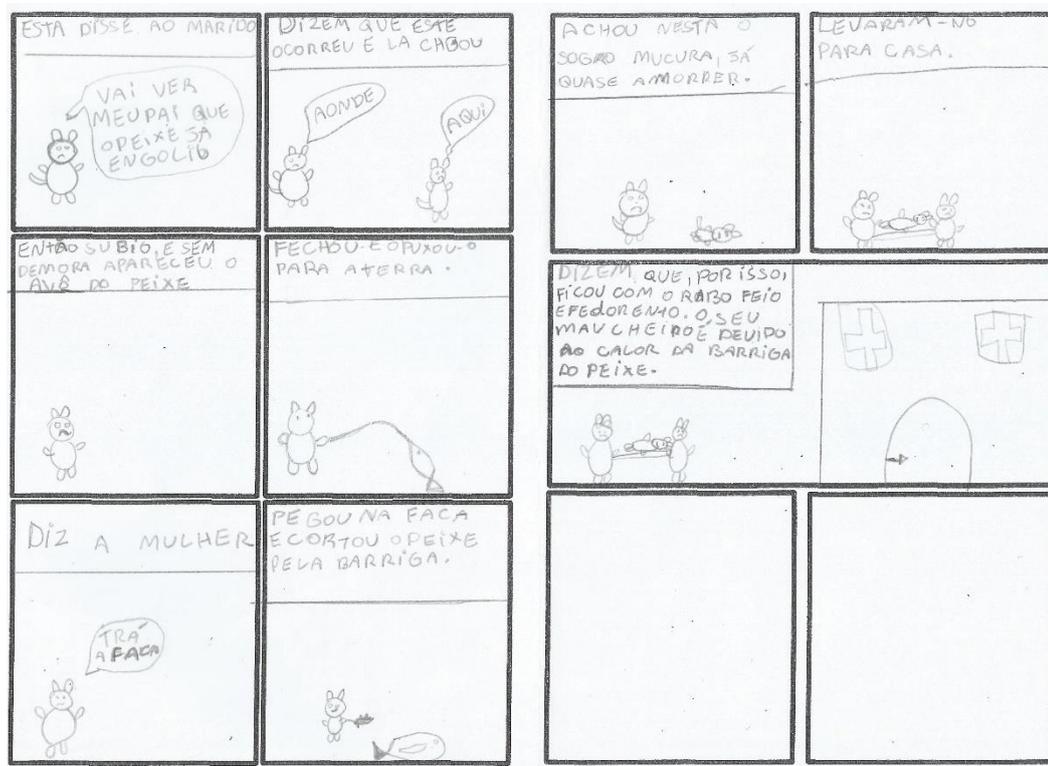


Figura 67. Produção inicial grupo 6 (Segunda parte)

De forma geral, o grupo 6 demonstra perceber a distinção entre o discurso direto e o discurso indireto e a representação deste por meio de signos linguísticos é feita de forma adequada.

O grupo 7 representou os trechos de discurso direto adequadamente dentro dos balões de diálogo (Figuras 68 e 69). O discurso indireto foi inteiramente convertido em legendas não permitindo, dessa forma, que os signos pictóricos assumissem a condução da narrativa. Os recursos de representação dos balões de grito e de pensamento também não foram explorados pelos integrantes do grupo. Uma característica presente apenas na produção do grupo 7 foi a ocorrência de marcações feitas em signo linguístico para designar personagens representados por signos pictóricos: quando os personagens Mucura e sua esposa eram representados os integrantes escreviam “pai” e “mãe” para indicar que se tratavam de personagens diferentes. Percebe-se, com isso, que os alunos ignoram a possibilidade de distinguir tais personagens por meio de semas indicativos de gênero como, por exemplo, um laço de fita sobre a cabeça da personagem feminina.

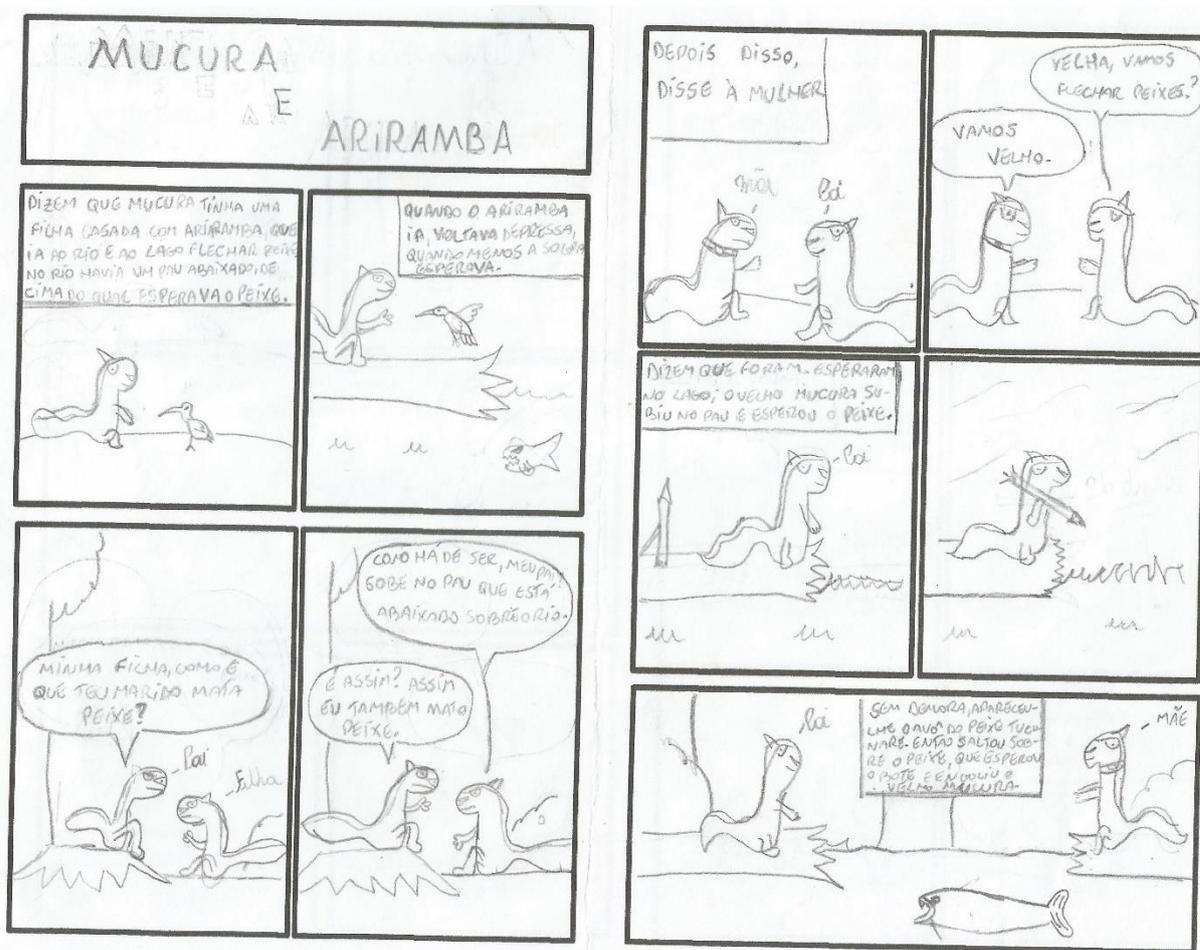


Figura 68. Produção inicial grupo 7 (Primeira parte)



Figura 70. Produção inicial grupo 8 (Primeira parte)

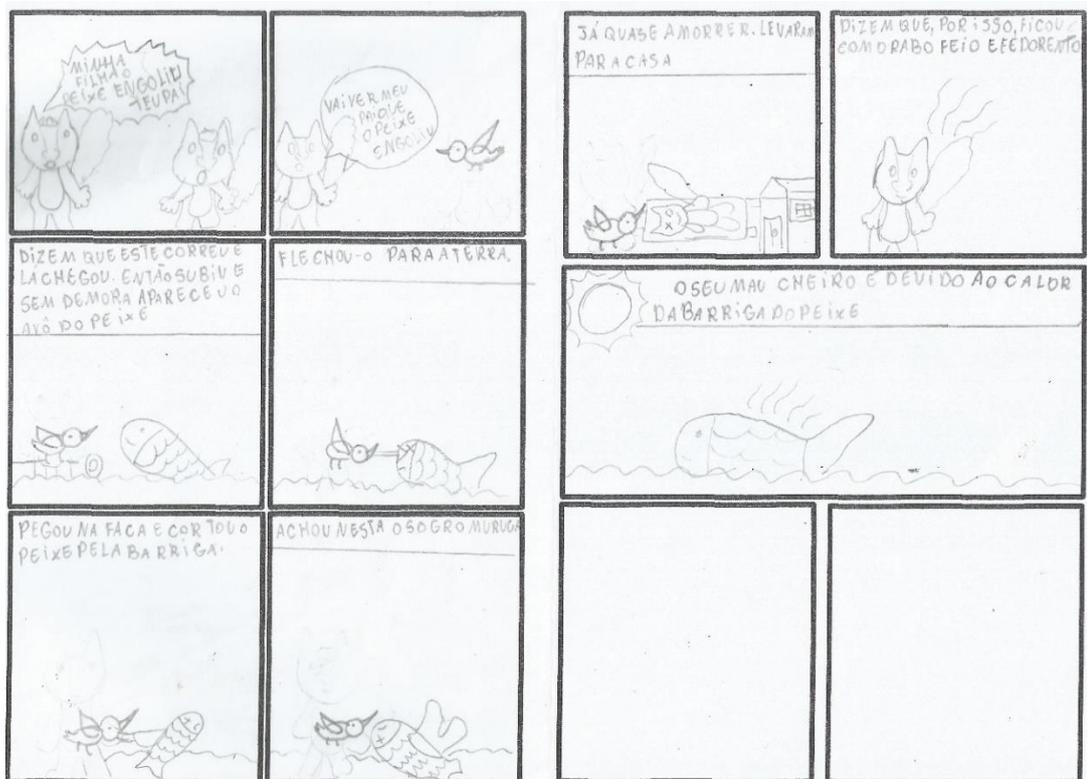


Figura 71. Produção inicial grupo 8 (Segunda parte)

Os integrantes do grupo demonstraram ser capazes de distinguir e representar de forma satisfatória o discurso direto e o discurso indireto, inclusive demonstrando certa destreza em representar este último por meio de signos pictóricos.

O grupo 9, foi bem sucedido na representação do discurso direto em balões de diálogo (Figuras 72 e 73), já os trechos atribuídos ao narrador foram representados, integralmente, sob a forma de legendas nos quadrinhos, inclusive há ocorrências de quadrinhos que só contém a legenda narrativa e nenhuma representação de signos pictóricos (quadrinhos 1, 16 e 18). Conforme já dito, a representação do discurso indireto na forma pictórica e por meio de signos linguísticos constitui uma redundância e isso pode ser percebido nos quadrinhos 7 e 8 da produção textual do grupo. Os recursos dos balões de grito e de pensamento também foram ignorados pelo grupo.

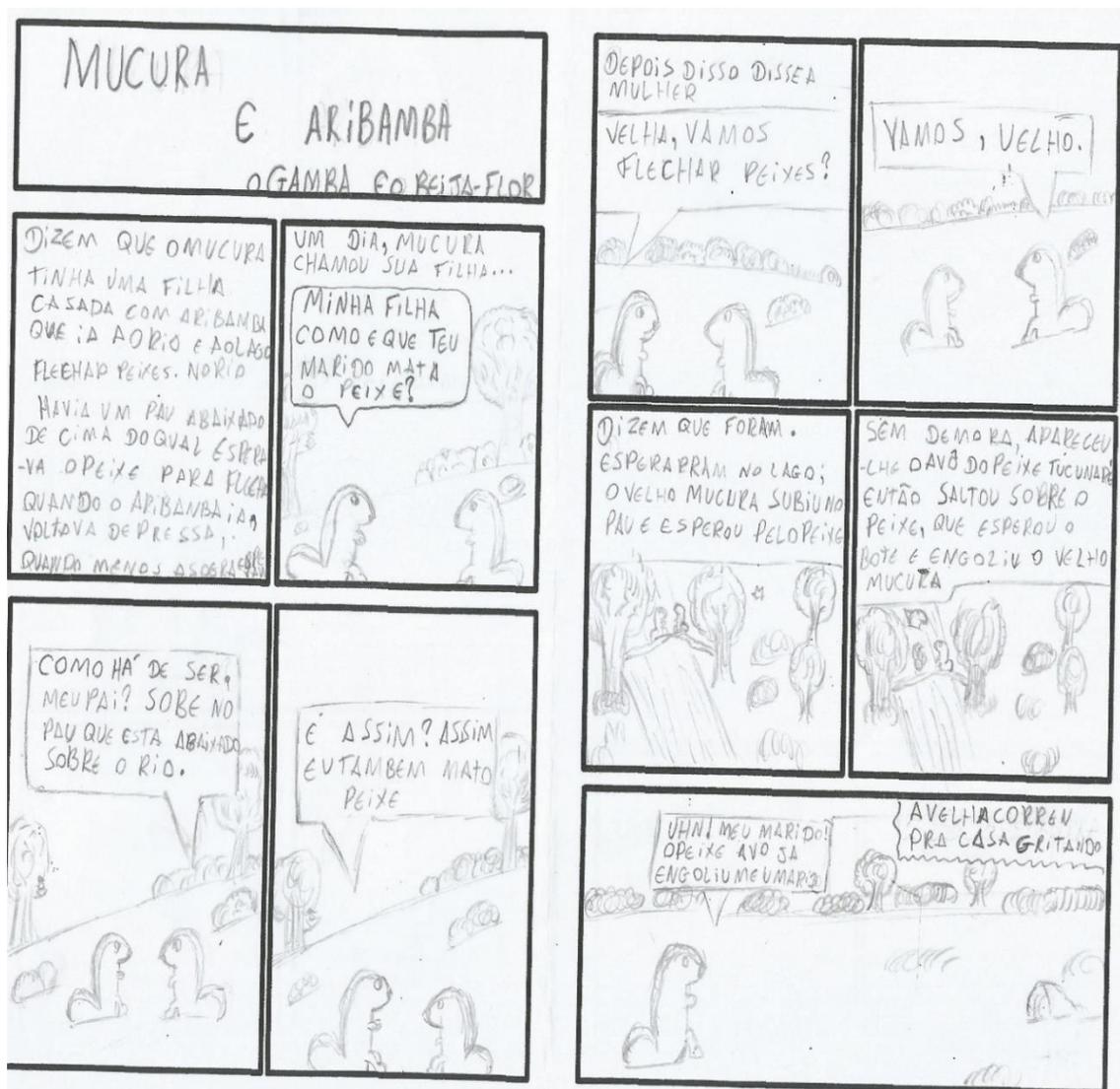


Figura 72. Produção inicial grupo 9 (Primeira parte)



Figura 73. Produção inicial grupo 9 (Segunda parte)

O resultado geral do grupo revela que seus integrantes são capazes de perceber as diferenças entre o discurso direto e o discurso indireto, bem como representá-los adequadamente por meio de signos linguísticos, restando, entretanto, dominar a representação do discurso indireto por meio de signos pictóricos.

7.3- Módulos da sequência didática

Ciente da improbabilidade de os alunos obterem sucesso integral na retextualização da lenda para a história em quadrinhos, os módulos de atividades de aprimoramento das habilidades exigidas para o pleno sucesso da sequência didática, serão elaborados mediante as dificuldades detectadas na avaliação da primeira produção.

As atividades modulares serão categorizadas em quatro grupos, conforme prevê o trabalho com sequências didáticas: representação da situação de comunicação, elaboração de conteúdos, planejamento do texto e realização do texto.

A atividade de representação da situação de comunicação corresponde à atividade de primeira produção, conforme apresentado no item anterior deste capítulo. As atividades de

elaboração de conteúdos, que objetivam proporcionar aos alunos a construção dos conceitos necessários à realização da atividade proposta na primeira produção, serão organizadas da seguinte forma:

7.3.1 – Atividades modulares envolvendo os tipos de discurso

As atividades envolvendo a habilidade discursiva com o discurso direto e o discurso indireto serão de duas naturezas:

7.3.1.1 – Identificação e diferenciação entre o discurso direto e o discurso indireto

A atividade envolverá o estudo do uso dos verbos de elocução, os tempos verbais e a pontuação pertinente a cada um dos tipos de discurso.

No quadro 6, está apresentada a versão entregue aos alunos da atividade de identificação e diferenciação entre o discurso direto e o discurso indireto:

Quadro 6. Atividade de identificação e diferenciação dos tipos de discurso (Continua)

ESCOLA MUNICIPAL ODILON BRAGA
ALUNO: _____ TURMA 1903
PROFESSOR MARCELO NASCIMENTO
ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA
Leia os textos abaixo e, depois, faça o que se pede:
TEXTO 1
MUCURA E ARIRAMBA
Dizem que o Mucura tinha uma filha casada com o Ariramba, que ia ao rio e ao lago flechar peixes. No rio havia um pau abaixado, de cima do qual esperava o peixe para flechar. Quando o Ariramba ia, voltava depressa, quando menos a sogra esperava.
Um dia, Mucura chamou a filha:
- Minha filha, como é que teu marido mata peixe?
- Como há de ser, meu pai? Sobe no pau que está abaixado sobre o rio.
- É assim? Assim eu também mato peixe.

Quadro 6 (Continuação)

Depois disso, disse à mulher:

- Velha, vamos flechar peixe?

- Vamos, Velho.

Dizem que foram. Esperaram no lago; o velho Mucura subiu no pau e esperou pelo peixe.

Sem demora, apareceu-lhe o avô do peixe tucunaré. Então saltou sobre o peixe, que esperou o bote e engoliu o velho Mucura.

- Uhn! Meu marido! O peixe avô já engoliu meu marido!

A velha correu para casa gritando:

- Minha filha, o peixe avô já engoliu teu pai.

Esta disse ao marido:

- Vai ver meu pai que o peixe já engoliu.

Dizem que este correu e lá chegou.

- Onde?

- Aqui.

Então subiu, e sem demora apareceu o avô do peixe.

Flechou-o e puxou-o para a terra. Disse à mulher:

- Traze a faca.

Pegou na faca e cortou o peixe pela barriga. Achou nesta o sogro Mucura, já quase a morrer. Levaram-no para casa.

Dizem que, por isso, ficou com o rabo feio e fedorento. O seu mau cheiro é devido ao calor da barriga do peixe.

TEXTO 2

MUCURA E ARIRAMBA

Quadro 6 (Continuação)

Dizem que o Mucura tinha uma filha casada com o Ariramba, que ia ao rio e ao lago flechar peixes. No rio havia um pau abaixado, de cima do qual esperava o peixe para flechar. Quando o Ariramba ia, voltava depressa, quando menos a sogra esperava.

Um dia, Mucura chamou a filha e perguntou como seu marido fazia para pescar os peixes. A jovem respondeu que o marido subia em um galho que ficava próximo da água e ali esperava.

Mucura se surpreendeu com a simplicidade da estratégia e pensou que também seria capaz de pescar daquela forma. Depois disso, convidou sua mulher para ir ao lago pegar um peixe. A esposa aceitou e foi com ele.

Dizem que foram. Esperaram no lago; o velho Mucura subiu no pau e esperou pelo peixe.

Sem demora, apareceu-lhe o avô do peixe tucunaré. Então saltou sobre o peixe, que esperou o bote e engoliu o velho Mucura.

A mulher assustada voltou para casa gritando que o peixe havia engolido seu marido. Ao encontrar a filha, contou que o peixe havia engolido seu pai.

A jovem foi até seu marido e pediu-lhe que fosse socorrer o pai engolido pelo peixe.

Dizem que este correu lá e chegou. Perguntou onde o peixe tinha atacado seu sogro. A esposa respondeu indicando o lugar.

Então subiu e, sem demora apareceu o avô do peixe.

Flechou-o e puxou-o para a terra. Disse à mulher que trouxesse uma faca.

Pegou na faca e cortou o peixe pela barriga. Achou nesta o sogro Mucura, já quase a morrer. Levaram-no para casa.

Dizem que, por isso, ficou com o rabo feio e fedorento. O seu mau cheiro é devido ao calor da barriga do peixe.

Quadro 6 (Continuação)

Após a leitura das duas versões do texto “Mucura e Ariramba”, responda às seguintes questões:

- 1- Quais verbos contidos no texto 1 estão relacionados à ação de falar?
- 2- Quais verbos contidos no texto 2 estão relacionados à ação de falar?
- 3- No texto 1, os verbos usados nas falas dos personagens estão em quais tempos verbais?
- 4- No texto 2, os verbos usados nas falas dos personagens estão em quais tempos verbais?
- 5- No texto 1, quais sinais de pontuação foram utilizados antes das falas dos personagens?
- 6- No texto 2, quais palavras foram utilizadas para mostrar que daquele trecho em diante o texto representaria a fala dos personagens?

Participaram da atividade 28 alunos, que receberam a mesma numeração recebida na atividade de diagnose. Tal informação é importante para que se compreendam as lacunas na sequência de numeração dos informantes e para que se possa acompanhar o progresso individual dos alunos. Todavia, tal parâmetro será considerado apenas ao fim da avaliação dos resultados da turma caso haja algum resultado individual que evidencie um progresso acima da média de aproveitamento da turma. A atividade foi realizada de forma individual, em dois tempos de cinquenta minutos cada e incluiu uma explicação prévia sobre os verbos de elocução e seu papel na construção do discurso direto e do discurso indireto.

O primeiro item avaliado na atividade foi a percepção que os alunos apresentavam a respeito dos verbos de elocução presentes na versão da lenda escrita em discurso direto. A pergunta feita aos alunos era: “Quais verbos contidos no texto 1 estão relacionados à ação de falar?”. O padrão de resposta previa a ocorrência de três verbos: dizer (nas formas verbais

dizem e disse), chamar (na forma verbal chamou) e gritar (na forma nominal gritando). Os resultados se encontram resumidos na figura 74:



Figura 74. Identificação dos verbos de elocução no discurso direto

Uma análise superficial do gráfico já nos revela que, após as orientações e explicações acerca do assunto verbos de elocução, 85% dos alunos foram capazes de identificar todos os verbos de elocução presentes no texto. Desse percentual, 14% se equivocaram em relação à quantidade de verbos de elocução:

1- Quais verbos contidos no texto 1 estão relacionados à ação de falar?
Dizem, chamou, disse, gritando e vamos

Figura 75. Resposta do aluno 8

1- Quais verbos contidos no texto 1 estão relacionados à ação de falar?
Um dia, dizem que foram, disse, dizem, gritando, chamou

Figura 76. Resposta do aluno 11

1- Quais verbos contidos no texto 1 estão relacionados à ação de falar?
chamou, gritando, vamos, disse, dizem

Figura 77. Resposta do aluno 23

Os informantes 8 e 23 (Figuras 75 e 77) acrescentaram em sua lista o verbo ir (vamos) em sua lista de verbos de elocução. Possivelmente por se tratar de um verbo cuja manifestação, na conversa travada entre os personagens, tenha acontecido sob a forma de um convite oral.

O informante 11 acrescentou uma expressão que sequer representa um verbo: “um dia” (Figura 76) , provavelmente por ter transcrito todo o registro da frase, excluindo o nome do personagem (Mucura).

Os informantes que identificaram dois dos três verbos de elocução totalizaram 11% dos alunos. Se somarmos essa identificação, considerada satisfatória, ao percentual de identificação plena, contabilizaremos 96% de alunos demonstrando a percepção dos verbos de elocução no texto escrito em discurso direto.

A segunda questão da atividade visava verificar a percepção dos verbos de elocução no discurso indireto. A pergunta feita era: “Quais verbos contidos no texto 2 estão relacionados à ação de falar?”. O padrão de resposta previa o registro de oito formas verbais: dizem, chamou, perguntou, respondeu, pediu, convidou, gritando e contou. OS resultados estão registrados na figura 78:

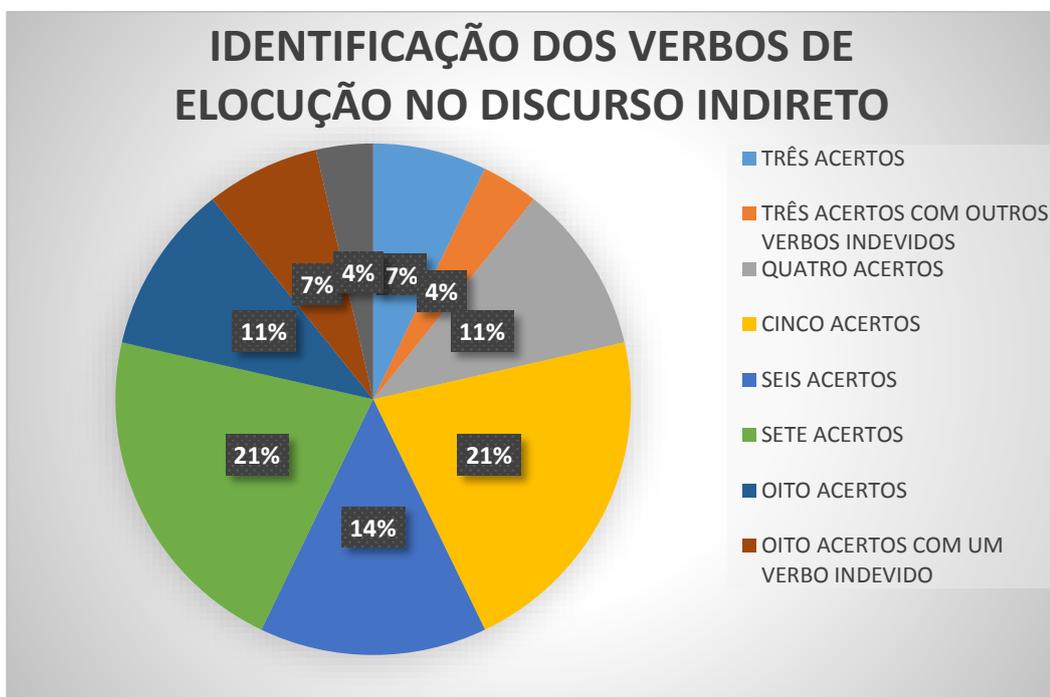


Figura 78. Identificação dos verbos de elocução no discurso indireto

O percentual de alunos que demonstrou ser capaz de identificar mais da metade dos verbos de elocução presentes no discurso indireto totaliza 74% dos informantes, sendo que,

dentre este total, dois alunos identificaram positivamente os oito verbos de elocução presentes no texto, mas incorreram no equívoco de registrar um verbo que não correspondia ao padrão de resposta (Figuras 79 e 80) .

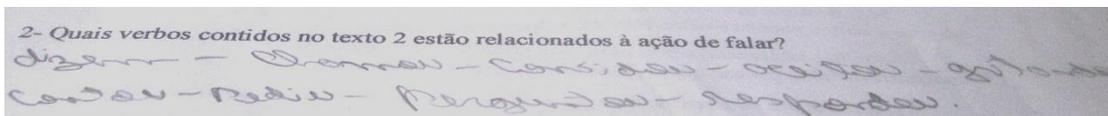


Figura 79. Resposta do aluno 7

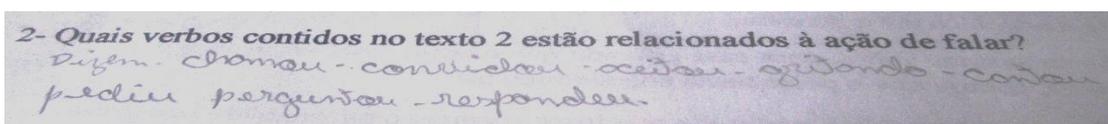


Figura 80. Resposta do aluno 20

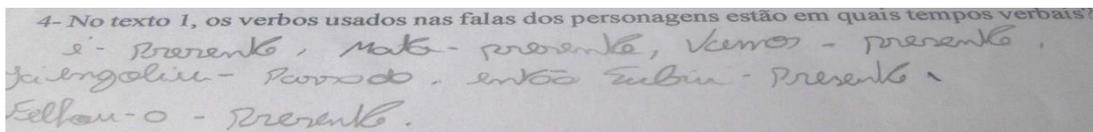
Ambos os informantes registraram a forma verbal aceitou, desconsiderando que a ação de aceitar não precisa, necessariamente, ser realizada por meio da fala.

O terceiro item tinha como objetivo verificar a percepção dos informantes acerca dos tempos verbais presentes nas falas dos personagens na lenda narrada em discurso direto. A pergunta feita aos alunos foi: “No texto 1, os verbos usados nas falas dos personagens estão em que tempo?”. O padrão de resposta previa cinco verbos no presente do indicativo (é, mata, sobe, vamos e está), uma locução no futuro do presente do indicativo (há de ser), uma forma no pretérito perfeito (engoliu) e duas formas no imperativo (vá e traze), estas últimas foram desconsideradas da correção por não corresponderem a tempos verbais. O objetivo da questão era consolidar junto aos alunos a percepção da atualização da fala do personagem no discurso direto por meio do uso do presente do indicativo. Os resultados se encontram registrados na figura 81:



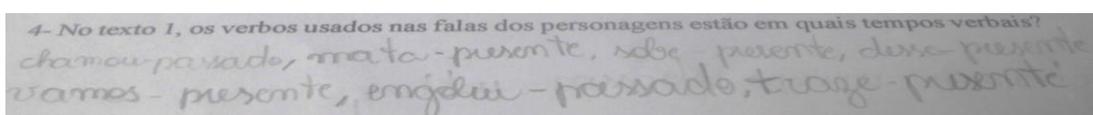
Figura 81. Tempo verbal predominante nas falas dos personagens

Pode-se perceber que 57% dos informantes responderam de forma satisfatória à questão (identificaram mais de 50% dos tempos verbais de forma adequada). Entre os alunos que identificaram os verbos de forma satisfatória, três informantes se equivocaram em seus registros e acrescentaram formas verbais que não estavam previstas no padrão de respostas:



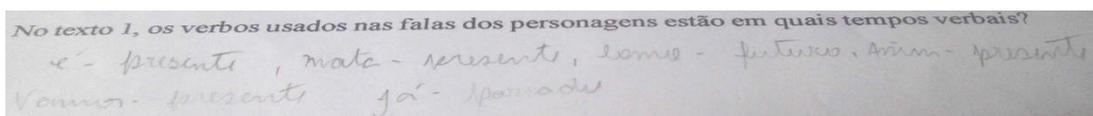
4- No texto 1, os verbos usados nas falas dos personagens estão em quais tempos verbais?
é - Presente, mata - presente, vemos - presente,
foi engolido - passado, então subiu - Presente,
Esheu-o - Presente.

Figura 82. Resposta do aluno 14



4- No texto 1, os verbos usados nas falas dos personagens estão em quais tempos verbais?
chamou - passado, mata - presente, sabe - presente, deu - presente
vamos - presente, engolui - passado, trouxe - presente

Figura 83. Resposta do aluno 24



No texto 1, os verbos usados nas falas dos personagens estão em quais tempos verbais?
é - presente, mata - presente, vamos - futuro, Arum - presente
Voumos - presente, já - passado

Figura 84. Resposta do aluno 31

O informante 14 incluiu, equivocadamente, dois verbos que não faziam parte da lista de verbos relacionados à fala dos personagens (Figura 82), mas à fala atribuída ao narrador. Isso, provavelmente, ocorreu em função de uma dificuldade, até então persistente, de perceber os limites entre as passagens em discurso direto e em discurso indireto. O informante 24, cometeu equívocos da mesma natureza (Figura 83), porém o informante 31 incluiuem sua lista uma palavra que não pertence à categoria dos verbos, evidenciando assim uma dificuldade de diferenciação entre classes gramaticais (Figura 84).

7.3.1.2 – Conversão do discurso indireto em discurso direto

A questão seguinte pretendia verificar a percepção dos informantes acerca dos tempos das formas verbais utilizados nas falas atribuídas a personagens na lenda escrita em discurso indireto. A pergunta feita aos alunos foi: “No texto 2, os verbos usados nas falas dos personagens estão em quais tempos?”. O padrão esperado para a resposta era a percepção do aluno de que, dentre os nove verbos utilizados nas falas dos personagens, oito se encontravam em algum tempo pretérito e apenas um se encontrava no futuro do pretérito. Os resultados estão resumidos na figura 85:



Figura 85. Tempos verbais nos trechos atribuídos aos personagens no discurso indireto

Dos oito verbos em tempos pretéritos, 75% dos informantes foram capazes de identificar, pelo menos, quatro deles. Houve ainda 11% de alunos que indicaram corretamente os tempos verbais presentes no texto, mas não especificaram quais verbos estavam associados a tais tempos verbais. Uma vez que a questão não exigia a especificação dos verbos, podemos considerar que 86% dos alunos identificou de forma satisfatória os tempos verbais presentes nas falas atribuídas a personagens no texto em discurso indireto.

A questão seguinte buscava verificar a percepção dos alunos a respeito dos sinais de pontuação envolvidos na construção do discurso direto no que tange a introdução das falas dos personagens. A pergunta direcionada aos informantes foi: “No texto 1, quais os sinais de pontuação foram utilizados antes das falas dos personagens?” e o padrão esperado para as respostas seria a indicação dos dois pontos e o travessão. Os resultados estão apresentados na figura 86:

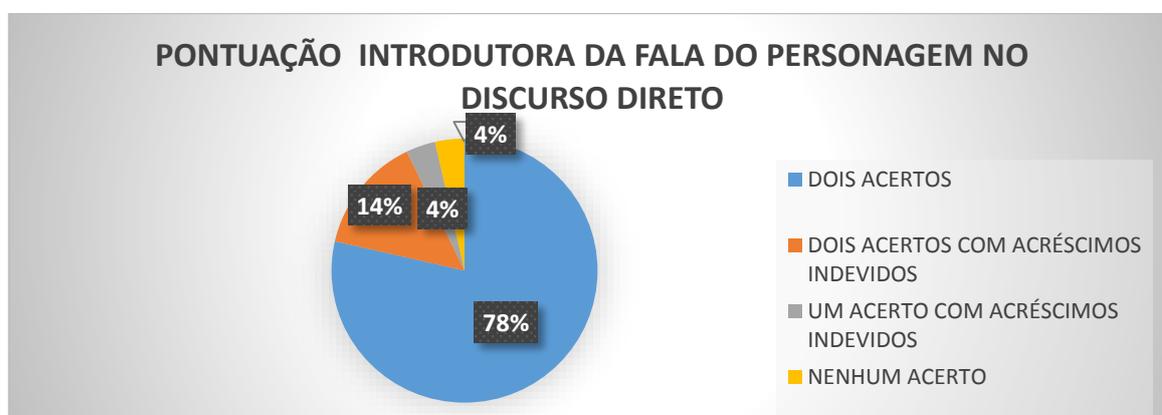


Figura 86. Pontuação introdutória da fala do personagem no discurso direto

Considerando os 78% de informantes que acertaram integralmente o padrão de resposta e os informantes que acertaram o padrão esperado, mas que incluíram itens indevidos na resposta, teremos 92% dos informantes demonstrando perceber que a pontuação introdutora da fala dos personagens no discurso direto é a combinação dos dois pontos com o travessão.

A última questão buscava verificar a percepção dos informantes em relação à presença das conjunções que introduzem a fala atribuída aos personagens na narrativa feita em discurso indireto. A pergunta feita aos alunos foi: “No texto 2, quais palavras foram utilizadas para mostrar que, daquele trecho em diante, o texto representaria a fala dos personagens?” e a resposta padrão previa as conjunções que e como. Os resultados se encontram resumidos na figura 87:

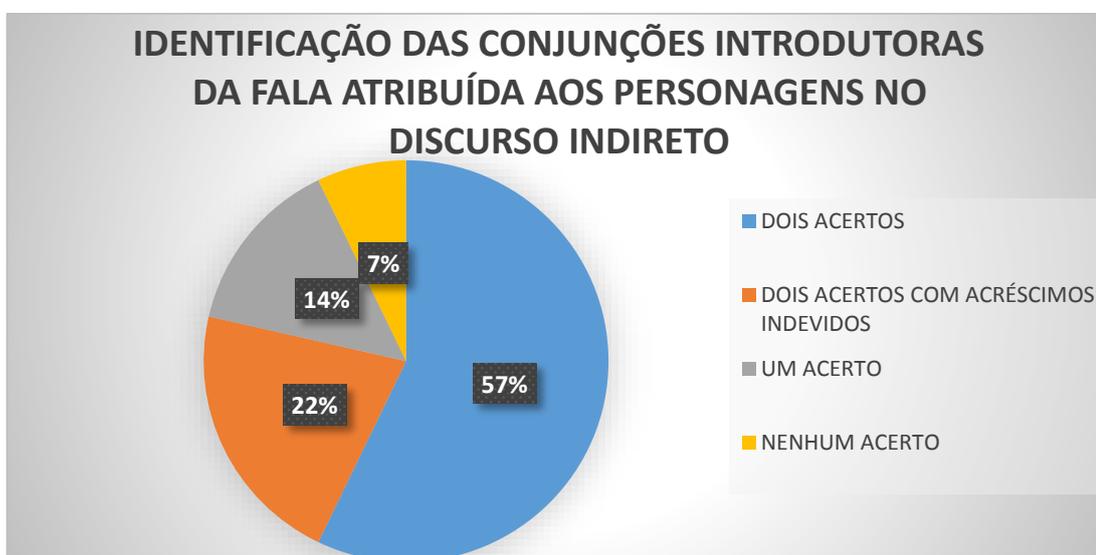


Figura 87. Identificação das conjunções introdutoras do discurso indireto

Os informantes capazes de indicar as duas conjunções introdutoras de falas de personagens totalizaram 77% (incluindo aqueles que também inseriram na resposta palavras que não correspondiam ao padrão esperado).

A avaliação global da atividade permite concluir a maioria dos alunos consegue perceber, separadamente, as diferenças estruturais entre o discurso direto e o discurso indireto. A realização de tal atividade permitirá que os alunos estejam munidos de ferramentas suficientes para a realização da atividade modular seguinte, que pretende verificar a habilidade dos alunos em converter um texto do gênero lenda, escrito em discurso indireto, para um texto correspondente escrito em discurso direto.

7.3.2 – Atividade de conversão do discurso indireto em discurso direto

A atividade verificará se, após a prática da diferenciação entre o discurso direto e o discurso indireto, os alunos serão capazes de realizar uma conversão de discurso bem sucedida. Os parâmetros verificados nessa atividade modular envolvem a preservação dos verbos de elocução no discurso direto, a utilização correta da pontuação introdutória do discurso direto (dois pontos e travessão), e a adequação dos pronomes e tempos verbais no processo de conversão entre os discursos.

No quadro 7, está apresentada a versão entregue aos alunos da atividade de conversão do discurso indireto em discurso direto:

Quadro 7. Atividade de conversão de discurso indireto em discurso direto (continua)

ESCOLA MUNICIPAL ODILON BRAGA

ALUNO: _____ TURMA 1903

PROFESSOR MARCELO NASCIMENTO

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leia o texto abaixo e, em seguida, faça o que se pede:

A LENDA DA MANDIOCA

Em certa tribo indígena a filha do cacique ficou grávida. Quando o cacique soube deste fato, ficou muito triste, pois seu maior sonho era que a sua filha se casasse com um forte e ilustre guerreiro.

No entanto, agora ela estava esperando um filho de um desconhecido. À noite, o cacique sonhou que um homem branco aparecia a sua frente e dizia para que ele não ficasse triste, pois sua filha não o havia enganado e que ela continuava sendo pura. A partir deste dia, o cacique voltou a ser alegre e a tratar bem sua filha.

Algumas luas se passaram e a índia deu a luz a uma linda menina de pele muito branca e delicada, que recebeu o nome de Mani . Mani era uma criança muito inteligente e alegre, sendo muito querida por todos da tribo. Uma cunhã linda, comia pouco e pouco bebia.

Quadro 7. (Continuação)

Um dia, em uma manhã ensolarada, Mani não acordou cedo como de costume. Sua mãe foi acordá-la e a encontrou morta. A índia desesperada resolveu enterrá-la dentro da maloca. Todos os dias a cova de Mani era regada pelas lágrimas saudosas de sua mãe.

Um dia, quando a mãe de Mani fora até a cova para regá-la novamente com suas lágrimas, percebeu que uma bela planta havia nascido naquele local. Era uma planta totalmente diferente das demais e desconhecida de todos os índios da floresta.

A mãe de Mani começou a cuidar desta plantinha com todo carinho, a plantinha desconhecida crescia depressa, poucas luas se passaram e ela estava alta, com um caule forte que até fazia a terra rachar ao redor. A índia imaginou que sua filha estava voltando à vida e, cheia de esperanças, começou a cavar a terra.

Cavaram um pouco e viram umas raízes grossas e morenas, quase da cor dos curumins (nome que dão aos indiozinhos), mas, sob a casquinha marrom, lá estava a polpa branquinha, quase da cor de Mani. Essa raiz veio a tornar-se o alimento principal de todas as tribos indígenas. Em sua homenagem deram o nome de MANDIOCA, que quer dizer Casa de Mani.

In: <https://noamazonaseassim.com.br/a-lenda-da-mandioca/>. Acesso em 30/08/2017

QUESTÃO 01

Reescreva a lenda da mandioca convertendo, sempre que possível, o discurso indireto em discurso direto.

A atividade foi realizada de forma individual e teve a duração de dois tempos de cinquenta minutos. Participaram da atividade 24 alunos e foi mantida a numeração atribuída a cada informante para que fosse possível verificar o progresso individual dos alunos. Os resultados estão expressos na figura 88:



Figura 88. Quantidade de trechos convertidos em discurso direto

No texto, havia um total de sete trechos que permitiam a conversão do discurso indireto em discurso direto. Pode-se perceber que a maioria dos alunos obteve sucesso completo na identificação desses trechos. Se considerarmos como satisfatória a identificação positiva de mais da metade dos trechos a serem convertidos, o índice atinge 92%.

Entretanto, o detalhamento das ações nos revela que não basta verificar a quantidade de trechos convertidos para se mensurar, com fidelidade, o desempenho dos alunos na atividade. Foram observados, ainda, três outros parâmetros: a utilização da pontuação adequada ao discurso direto após a conversão do trecho, a preservação dos verbos de elocução nos trechos convertidos e a adequação dos tempos verbais e dos pronomes após a conversão do discurso.

O primeiro parâmetro revelou o seguinte resultado, registrado na figura 89:



Figura 89. Trechos com a pontuação adequada

A interpretação do gráfico nos permite verificar, de imediato, que apenas a metade dos alunos participantes conseguiu organizar a pontuação do discurso direto de forma adequada.

Entretanto, se observarmos o quantitativo de alunos que organizou a pontuação de, pelo menos, metade dos trechos de forma adequada, perceberemos que 84% dos alunos obteve êxito nesse parâmetro.

O Segundo parâmetro tratava da preservação dos verbos de elocução nos trechos convertidos em discurso direto. Os resultados estão indicados na figura 90:

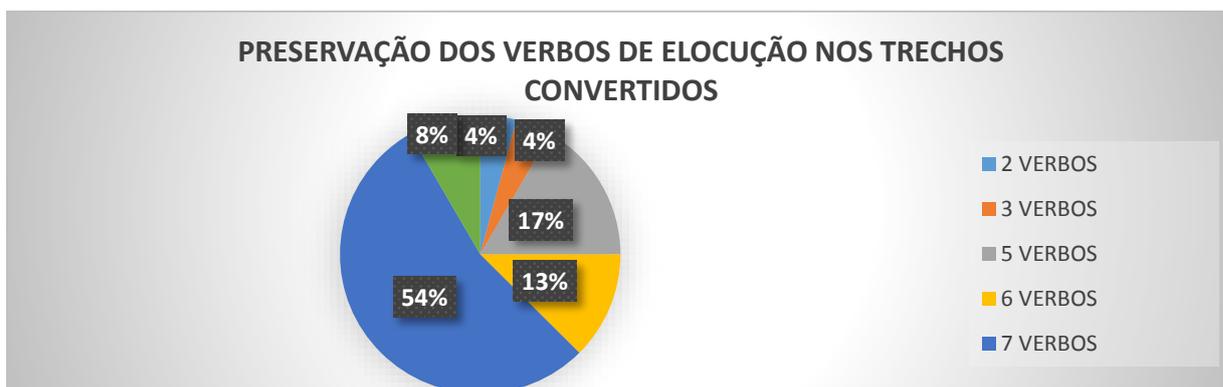


Figura 90. Preservação dos verbos de elocução nos trechos convertidos

A interpretação inicial dos resultados revela que a maioria dos alunos obteve êxito completo na preservação dos verbos de elocução nos trechos convertidos de discurso indireto para discurso direto. Entretanto, o percentual de êxito atinge 84% se considerarmos os alunos que mantiveram mais da metade dos verbos de elocução presentes no texto após a conversão dos discursos.

O último parâmetro avaliado na atividade tratava da adequação dos tempos verbais e pronomes. O resultado está expresso na figura 91:



Figura 91. Adequação de tempos verbais e pronomes

A interpretação desse parâmetro revelou uma dificuldade dos alunos envolvidos na atividade em lidar com formas verbais. Tal constatação foi possível por conta do baixo percentual de alunos com êxito completo. Foi o único parâmetro em que menos da metade dos alunos respondeu adequadamente à atividade. Porém, se levarmos em conta os alunos que aplicaram adequadamente mais da metade dos tempos verbais e pronomes, perceberemos que 78% alcançou o objetivo da atividade.

7.3.3 – Atividades modulares envolvendo o gênero lenda

A atividade modular envolvendo o gênero lenda está estruturada da seguinte forma:

a) Diferenciação entre lenda indígena e outros tipos de lenda

Os alunos, por meio da leitura de diferentes textos do gênero lenda, deverão estabelecer a distinção de características entre as lendas indígenas e outro tipo de lenda.

b) Distinção dos diferentes objetivos comunicativos das lendas indígenas

As lendas indígenas podem ser construídas com o objetivo de explicar uma realidade sobrenatural ou explicar uma realidade material próxima. As atividades desta natureza serão elaboradas para que o aluno desenvolva tal percepção a respeito dos objetivos comunicativos da lenda indígena.

O quadro 8, traz a versão apresentada aos alunos da atividade sobre o gênero lenda:

Quadro 8. Atividade modular envolvendo o gênero lenda (continua)

ESCOLA MUNICIPAL ODILON BRAGA

ALUNO: _____

TURMA: 1903

PROFESSOR MARCELO NASCIMENTO

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

LEIA OS TEXTOS ABAIXO E, DEPOIS, RESPONDA AS QUESTÕES:

TEXTO 1

A LENDA DO NEGRINHO DO PASTOREIO

Quadro 8 (Continuação)

Conta a lenda que um senhor de engenho mandou o filho de um escravo pastorear alguns animais novos, que haviam sido comprados. O menino foi de boa vontade, conseguindo reunir os animais, sozinho, e levá-los para o curral da fazenda, embora fosse mirrado, pequenino e magrinho.

Porém, o feitor, que era muito malvado, percebeu que estava faltando um cavalo e açoitou o menino até sangrar.

No outro dia mandou que o negrinho fosse buscar o animal que havia deixado para trás. O menino assim o fez, mas o cavalo era muito forte e arrebentou a corda, sumindo novamente.

O moleque, sem saber o que fazer, voltou para a senzala, levando novas chibatadas. Como se isso não bastasse, o feitor o amarrou sobre um formigueiro.

Ao amanhecer, o negrinho estava curado das marcas das chibatadas e não havia levado nenhuma picada das formigas. Uma imagem de Nossa Senhora estava ao seu lado, consolando-o, e o animal fugitivo também havia voltado.

O feitor se arrependeu, pediu perdão e o Negrinho do Pastoreio foi embora, montado no cavalo fujão

In: <http://escolakids.uol.com.br/negrinho-do-pastoreio-1.htm>. Acesso em 1º de setembro de 2017.

TEXTO 2

A LENDA DA MANDIOCA

Em certa tribo indígena a filha do cacique ficou grávida. Quando o cacique soube deste fato, ficou muito triste, pois seu maior sonho era que a sua filha se casasse com um forte e ilustre guerreiro.

No entanto, agora ela estava esperando um filho de um desconhecido. À noite, o cacique sonhou que um homem branco aparecia a sua frente e dizia para que ele não ficasse triste, pois sua filha não o havia enganado e que ela continuava sendo pura. A partir deste dia, o cacique voltou a ser alegre e a tratar bem sua filha.

Quadro 8 (Continuação)

Algumas luas se passaram e a índia deu a luz a uma linda menina de pele muito branca e delicada, que recebeu o nome de Mani . Mani era uma criança muito inteligente e alegre, sendo muito querida por todos da tribo. Uma cunhã linda, comia pouco e pouco bebia.

Um dia, em uma manhã ensolarada, Mani não acordou cedo como de costume. Sua mãe foi acordá-la e a encontrou morta. A índia desesperada resolveu enterrá-la dentro da maloca. Todos os dias a cova de Mani era regada pelas lágrimas saudosas de sua mãe.

Um dia, quando a mãe de Mani fora até a cova para regá-la novamente com suas lágrimas, percebeu que uma bela planta havia nascido naquele local. Era uma planta totalmente diferente das demais e desconhecida de todos os índios da floresta.

A mãe de Mani começou a cuidar desta plantinha com todo carinho, a plantinha desconhecida crescia depressa, poucas luas se passaram e ela estava alta, com um caule forte que até fazia a terra rachar ao redor. A índia imaginou que sua filha estava voltando à vida e, cheia de esperanças, começou a cavar a terra.

Cavaram um pouco e viram umas raízes grossas e morenas, quase da cor dos curumins (nome que dão aos indiozinhos), mas, sob a casquinha marrom, lá estava a polpa branquinha, quase da cor de Mani. Essa raiz veio a tornar-se o alimento principal de todas as tribos indígenas. Em sua homenagem deram o nome de MANDIOCA, que quer dizer Casa de Mani.

In: <https://noamazonaseassim.com.br/a-lenda-da-mandioca/>. Acesso em 30/08/2017.

QUESTÕES:

- 1- A lenda da mandioca está ambientada em que lugar?
- 2- A lenda do Negrinho do pastoreio está ambientada em que lugar?
- 3- Que povo é representado na lenda da mandioca?
- 4- Que povos são representados na lenda do negrinho do pastoreio?
- 5- Qual das duas lendas pode ser considerada uma lenda indígena? Por quê?

Quadro 8 (Continuação)

- 6- A lenda da mandioca apresenta alguma interferência sobrenatural na narrativa?
- 7- A lenda do Negrinho do pastoreio apresenta alguma interferência sobrenatural na narrativa?
- 8- Qual lenda tenta explicar uma realidade?
- 9- Qual lenda tenta estimular o leitor a ter fé?

A atividade teve a duração de dois tempos de cinquenta minutos e 30 alunos participaram da atividade. Os resultados estão resumidos nos gráficos a seguir:

A primeira questão, “A lenda da mandioca está ambientada em que lugar?” tinha como objetivo determinar se os alunos seriam capazes de identificar o espaço das lendas indígenas como uma representação do meio em que os índios vivem na realidade.



Figura 92. Identificação do espaço indígena

Como se pode perceber na figura 92, não houve dificuldades, entre os alunos, para identificar o espaço da narrativa como um espaço indígena. A identificação positiva se deu por meio do uso de duas palavras recorrentes que partilham de características que remetem à cultura indígena: “floresta” e “aldeia”. Em algumas respostas as palavras apareciam juntas na expressão “uma aldeia na floresta”. Por mais simples que possa parecer, o reconhecimento do espaço da narrativa lendária como um espaço especificamente étnico aponta para uma compreensão mais apurada do gênero lenda, pois proporciona a diferenciação da lenda indígena dos demais modos de expressão do gênero.

A segunda questão, “A lenda do Negrinho do pastoreio está ambientada em que lugar?”, visava ratificar o resultado da questão anterior, o que se confirmou, segundo a figura 93.



Figura 93. Identificação do espaço não indígena

As questões 3 e 4 tratam da percepção dos alunos em relação aos protagonistas. À semelhança da identificação do espaço, a percepção do protagonismo dos povos indígenas na narrativa lendária constitui um passo indispensável para a compreensão plena das lendas indígenas. Os gráficos a seguir apresentam os resultados da questão 3, “Que povo é representado na lenda da mandioca?”, e da questão 4, “Que povos são representados na lenda do negrinho do pastoreio?”, os resultados estão expressos respectivamente nas figuras 94 e 95:



Figura 94. Identificação do protagonista indígena

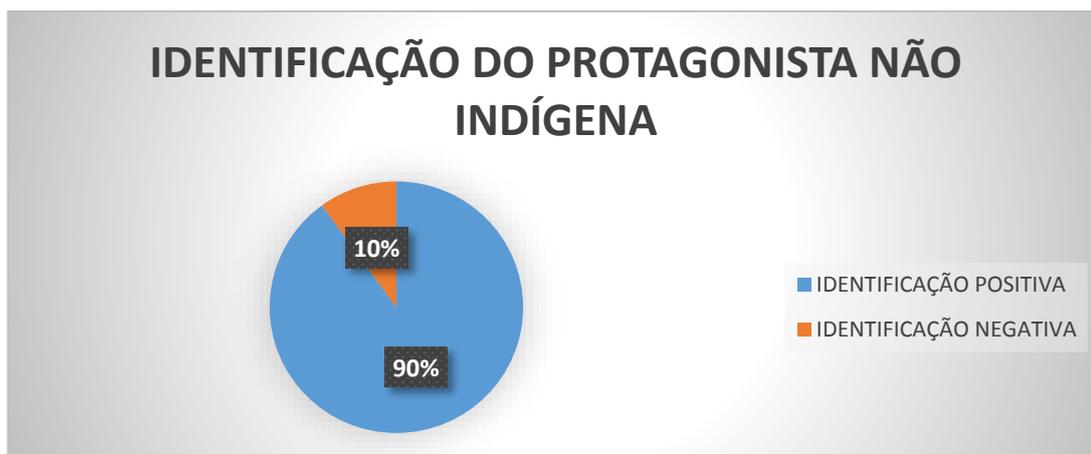


Figura 95. Identificação do protagonista não-indígena

Um dado relevante é evidenciados de imediato: os alunos que reconhecem as diferenças entre os protagonistas presentes nas duas narrativas lendárias totalizam cerca de 90% em ambos os casos. Uma constatação revelada pela análise mais minuciosa dos dados coletados a partir das duas questões analisadas foi a recorrência, em ambos os casos, dos mesmos alunos que não conseguiram reconhecer os protagonistas como indígenas na lenda da mandioca e não indígenas na lenda do negrinho do pastoreio.

A questão 5, “Qual das duas lendas pode ser considerada uma lenda indígena? Por quê?”, visava verificar a percepção dos alunos em relação à lenda indígena representar aspectos culturais dos povos indígenas. Além da resposta esperada como padrão, “a lenda da mandioca”, as respostas referentes ao por quê de suas respostas indicavam, de modo relativamente uniforme, que a lenda da mandioca se tratava de uma lenda indígena “por falar sobre a vida dos índios”, entendendo-se por “vida”, os aspectos culturais que envolvem o cotidiano presente no imaginário dos alunos a respeito das relações existentes em uma comunidade indígena. O resultado se encontra expresso na figura 96:

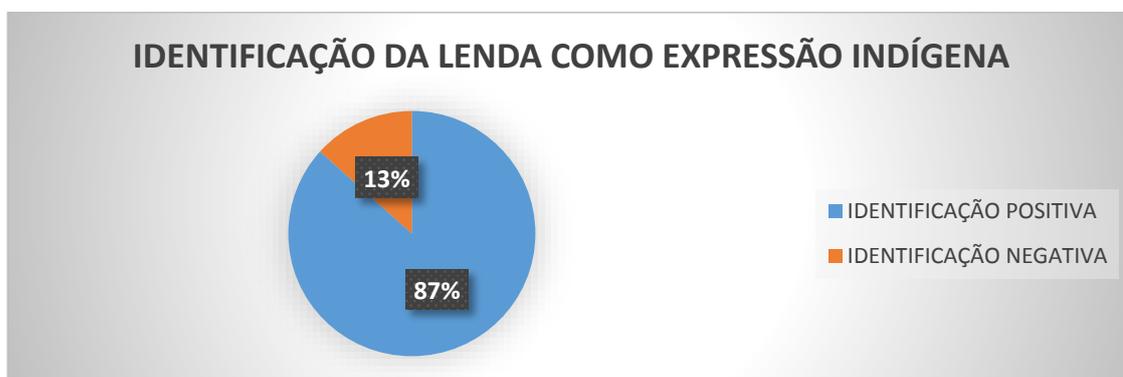


Figura 96. Identificação da lenda como uma expressão indígena

O percentual de alunos que não demonstrou perceber a “Lenda da mandioca” como uma representação da cultura indígena se assemelha aos percentuais verificados nas questões 3 e 4. Uma reflexão superficial revela que os três itens estão interligados no que diz respeito à relação existente entre os protagonistas da narrativa e a expressão de sua cultura, uma vez que tais protagonistas constituem um grupo étnico, logo, a coincidência entre o percentual de alunos que demonstraram não perceber a expressão étnica na narrativa lendaria proposta e o percentual que não reconheceu o caráter étnico dos protagonistas na mesma narrativa era esperada.

As questões 6 “A lenda da mandioca apresenta alguma interferência sobrenatural na narrativa?” e 7 “A lenda do Negrinho do pastoreio apresenta alguma interferência sobrenatural na narrativa?”, tinham por objetivo verificar a percepção dos alunos acerca da presença do elemento sobrenatural nas lendas indígenas. Propositamente, a lenda não indígena também apresentava a interferência sobrenatural (ainda que de natureza distinta da apresentada na lenda indígena) para que o aluno pudesse perceber a sutileza da relação dos povos indígenas com o sobrenatural se comparado à relação que outros povos estabelecem com o sobrenatural.

Os resultados da análise das questões 6 e 7 estão representadas nas figuras 97 e 98:



Figura 97. Identificação da interferência sobrenatural na lenda indígena



Figura 98. Identificação do sobrenatural não-indígena

A análise dos gráficos nos revela que o percentual de alunos que não reconhece a interferência sobrenatural na lenda indígena está em consonância com o percentual de alunos que não percebe a lenda indígena como uma expressão deste grupamento étnico, tal relação de percentuais pode nos fazer concluir que este percentual de alunos não compreendeu plenamente o gênero lenda indígena. Além disso, os alunos detalharam, espontaneamente, suas percepções sobre a interferência sobrenatural na lenda não indígena, ora entendendo a cura do protagonista como a interferência, ora entendendo a aparição do ser sobrenatural e, menos frequentemente, entendendo ambos os fenômenos como sobrenaturais.

As questões 8 “Qual lenda tenta explicar uma realidade?” e 9 “Qual lenda tenta estimular o leitor a ter fé?” buscavam avaliar a percepção dos alunos a respeito dos objetivos de uma lenda indígena e de uma lenda não indígena. Os resultados estão resumidos nas figuras 99 e 100:



Figura 99. Identificação do objetivo da lenda indígena



Figura 100. Identificação do objetivo da lenda não-indígena

O resultado da questão que buscava verificar a percepção dos alunos sobre o objetivo de uma lenda indígena revela a mesma consonância percentual verificada nos gráficos anteriores: cerca de 13% dos alunos demonstrou não perceber o objetivo de uma lenda indígena, mesmo quando comparada a uma narrativa lendária de objetivo distinto.

A atividade revelou que os alunos puderam construir suas percepções a partir da oposição da lenda indígena com uma lenda não indígena e o resultado dessa construção remete a um percentual superior a 80% de alunos que demonstraram percepções positivas sobre as características e objetivos de uma narrativa lendária indígena.

7.3.4- Atividade modular envolvendo o gênero histórias em quadrinhos

A atividade modular envolvendo o gênero lenda consistia na transcrição dos trechos de discurso direto do texto no gênero lenda para uma versão em história em quadrinhos. O texto utilizado possuía sete trechos em discurso direto que deveriam ser transcritos, de forma adequada, para os balões que correspondessem ao tipo de diálogo realizado pelos personagens. Além da verificação da conversão do discurso indireto em discurso direto, o texto contemplava a verificação da utilização de três tipos de balões distintos: balão de fala, balão de pensamento e balão de fala uníssona.

O quadro 9 contém a versão da atividade entregue ao aluno:

Quadro 9. Atividade modular envolvendo história em quadrinhos (continua)

ESCOLA MUNICIPAL ODILON BRAGA

ALUNO: _____ TURMA 1903

PROFESSOR MARCELO NASCIMENTO

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leia o texto abaixo e, em seguida, faça o que se pede:

A LENDA DA MANDIOCA

Em certa tribo indígena a filha do cacique ficou grávida. Quando o cacique soube deste fato, disse à filha:

- Fiquei muito triste. Meu maior sonho era que você se casasse com um forte e ilustre guerreiro.

Quadro 9 (Continuação)

No entanto, agora ela estava esperando um filho de um desconhecido. À noite, o cacique sonhou que um homem branco aparecia a sua frente e dizia:

- Não fique triste, pois sua filha não o enganou e ela continua sendo pura.

A partir deste dia, o cacique voltou a ser alegre e a tratar bem sua filha.

Algumas luas se passaram e a índia deu a luz a uma linda menina de pele muito branca e delicada. A índia disse:

- Quero que minha filha receba o nome de Mani .

Mani era uma criança muito inteligente e alegre, sendo muito querida por todos da tribo. Uma cunhã linda, comia pouco e pouco bebia.

Um dia, em uma manhã ensolarada, Mani não acordou cedo como de costume. Sua mãe se perguntou:

- Por que minha filha está demorando?

Foi acordá-la mas a encontrou morta. A índia desesperada disse a todos:

- Eu decidi enterrá-la dentro da maloca.

Todos os dias a cova de Mani era regada pelas lágrimas saudosas de sua mãe.

Um dia, quando a mãe de Mani fora até a cova para regá-la novamente com suas lágrimas, percebeu que uma bela planta havia nascido naquele local. Era uma planta totalmente diferente das demais e desconhecida de todos os índios da floresta.

A mãe de Mani começou a cuidar desta plantinha com todo carinho, a plantinha desconhecida crescia depressa, poucas luas se passaram e ela estava alta, com um caule forte que até fazia a terra rachar ao redor. A índia imaginou:

- Minha filha está voltando à vida! E cheia de esperanças, começou a cavar a terra.

Cavaram um pouco e viram umas raízes grossas e morenas, quase da cor dos curumins (nome que dão aos indiozinhos), mas, sob a casquinha marrom, lá estava a polpa branquinha, quase da cor de Mani.

Quadro 9. (Continuação)

Essa raiz veio a tornar-se o alimento principal de todas as tribos indígenas. Em sua homenagem os índios disseram:

- Daremos o nome de MANDIOCA, que quer dizer Casa de Mani.

In: <https://noamazonaseassim.com.br/a-lenda-da-mandioca/>. Acesso em 30/08/2017. (Adaptação).

QUESTÃO 01:

Reescreva somente os trechos da lenda da mandioca que podem ser convertidos em discurso direto dentro dos balões adequados de histórias em quadrinhos.

A avaliação da atividade tinha por objetivo verificar a identificação e correspondente transcrição dos trechos de discurso direto para a história em quadrinhos e também a adequada aplicação dos balões de diálogo para corresponder às diferentes formas de diálogo.

Participaram da atividade 22 alunos e os resultados obtidos encontram-se expressos na figura 101:

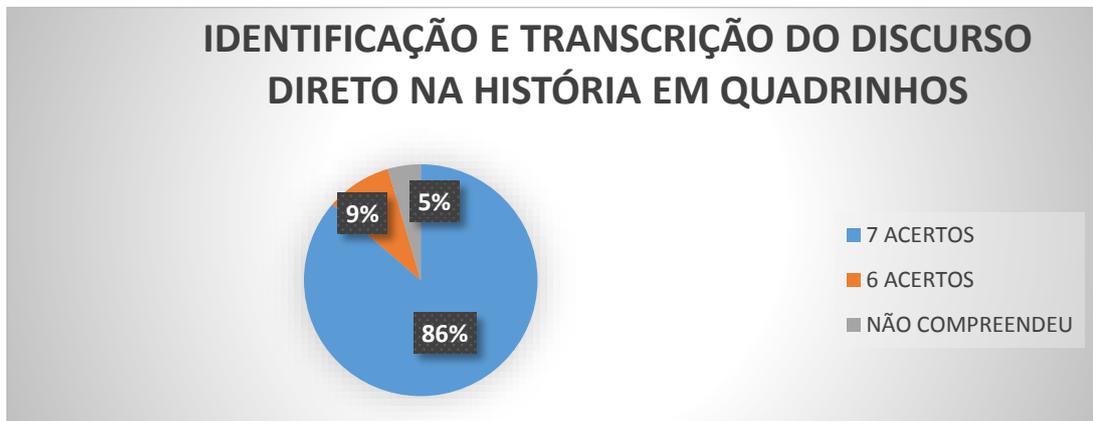


Figura 101. Identificação e transcrição do discurso direto na história em quadrinhos

O gráfico permite perceber que 95% dos alunos obteve sucesso em identificar e transcrever adequadamente o discurso direto contido na narrativa.

Em relação à utilização dos balões adequados à representação dos diferentes modos de manifestação do discurso direto na semiotica dos quadrinhos, a figura 102 resume os resultados obtidos:



Figura 102. Utilização adequada dos balões de diálogo

Seguindo o resultado obtido no gráfico anterior, temos 95% dos alunos utilizando adequadamente, pelo menos, metade dos balões de diálogo contidos na narrativa em quadrinhos.

7.3.5 – Retextualização final

Como atividade de retextualização final, em que seriam avaliadas as habilidades previamente trabalhadas nas atividades modulares da sequência didática de forma unificada, foi escolhido o texto *A lenda da mandioca*. Propositamente, não foi utilizada a mesma lenda que a utilizada na produção inicial, pois o objetivo da atividade final seria verificar se o conjunto de habilidades adquiridas pelos alunos nas atividades modulares lhes permitiria realizar a atividade final utilizando um texto com o qual não tivessem realizado o processo de retextualização.

A atividade foi desenvolvida em quatro tempos de cinquenta minutos e os alunos se organizaram, à semelhança da atividade inicial, em grupos de até quatro integrantes. A versão da atividade de retextualização final apresentada aos alunos está demonstrada no quadro 10:

Quadro 10. Atividade de retextualização final (Continua)

<p>ESCOLA MUNICIPAL ODILON BRAGA</p> <p>ALUNOS: _____ TURMA 1903</p> <p>PROFESSOR MARCELO NASCIMENTO</p> <p style="text-align: center;">ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA</p>
--

Quadro 10. (Continuação)

Leia o texto abaixo e, em seguida, faça o que se pede:

A LENDA DA MANDIOCA

Em certa tribo indígena a filha do cacique ficou grávida. Quando o cacique soube deste fato, disse à filha:

- Fiquei muito triste. Meu maior sonho era que você se casasse com um forte e ilustre guerreiro.

No entanto, agora ela estava esperando um filho de um desconhecido. À noite, o cacique sonhou que um homem branco aparecia a sua frente e dizia:

- Não fique triste, pois sua filha não o enganou e ela continua sendo pura.

A partir deste dia, o cacique voltou a ser alegre e a tratar bem sua filha.

Algumas luas se passaram e a índia deu a luz a uma linda menina de pele muito branca e delicada. A índia disse:

- Quero que minha filha receba o nome de Mani .

Mani era uma criança muito inteligente e alegre, sendo muito querida por todos da tribo. Uma cunhã linda, comia pouco e pouco bebia.

Um dia, em uma manhã ensolarada, Mani não acordou cedo como de costume. Sua mãe se perguntou:

- Por que minha filha está demorando?

Foi acordá-la mas a encontrou morta. A índia desesperada disse a todos:

- Eu decidi enterrá-la dentro da maloca.

Todos os dias a cova de Mani era regada pelas lágrimas saudosas de sua mãe.

Um dia, quando a mãe de Mani fora até a cova para regá-la novamente com suas lágrimas, percebeu que uma bela planta havia nascido naquele local. Era uma planta totalmente diferente das demais e desconhecida de todos os índios da floresta.

Quadro 10 (Continuação)

A mãe de Mani começou a cuidar desta plantinha com todo carinho, a plantinha desconhecida crescia depressa, poucas luas se passaram e ela estava alta, com um caule forte que até fazia a terra rachar ao redor. A índia imaginou:

- Minha filha está voltando à vida! E cheia de esperanças, começou a cavar a terra.

Cavaram um pouco e viram umas raízes grossas e morenas, quase da cor dos curumins (nome que dão aos indiozinhos), mas, sob a casquinha marrom, lá estava a polpa branquinha, quase da cor de Mani. Essa raiz veio a tornar-se o alimento principal de todas as tribos indígenas. Em sua homenagem os índios disseram:

- Daremos o nome de MANDIOCA, que quer dizer Casa de Mani.

In: <https://noamazonaseassim.com.br/a-lenda-da-mandioca/>. Acesso em 30/08/2017. (Adaptação).

QUESTÃO 01:

Reescreva o texto, transformando-o em uma história em quadrinhos. Utilize as folhas já divididas em quadrinhos. Você não precisa utilizar todos os quadros e também pode pedir mais folhas se precisar.

A avaliação das produções finais fixou a atenção em dois pontos principais: a transcrição dos trechos de discurso direto para a forma dos balões de fala nas histórias em quadrinhos e a transcrição dos trechos de discurso indireto para a forma de legendas de narração nos quadrinhos. Paralelamente a essas avaliações, foi verificada a habilidade dos alunos em orientar a narrativa por meio dos elementos imagéticos da produção final. Tal utilização dos signos pictóricos resulta na possibilidade de exclusão do trecho narrativo em discurso indireto, pois a construção visual do quadro assume a condução da narrativa e tornaria o registro verbal redundante. É importante ressaltar que, em nenhum momento, a proposta seria avaliar a habilidade artística do aluno; portanto, a maturidade dos desenhos não influenciaram a avaliação da produção final. É obvio que na medida em que uma representação pictórica se apresenta mais elaborada, as chances de que a condução da narrativa seja protagonizada por tal representação aumenta na mesma intensidade.

Participaram da atividade 23 alunos, divididos em 7 grupos com quantidades que variavam de 2 a 4 alunos. Foi verificada a quantidade de quadros em que os grupos desenvolveram a narrativa, a quantidade e exatidão dos trechos de discurso direto transcritos sob a forma de balões de diálogo, o potencial dos signos pictóricos para conduzir a narrativa e o uso adequado dos balões de diálogo em relação ao tipo de fala do personagem.

Os alunos identificados como grupo 1 apresentaram os seguintes resultados:

A narrativa foi desenvolvida em 17 quadros (figuras 103 e 104) e a simplicidade dos signos pictóricos não permite que eles assumam a condução da narrativa sem o auxílio do discurso indireto. O discurso direto se encontra representado de forma adequada em todos as transcrições, inclusive nas que utilizam os balões de pensamento e balões de fala uníssona. Entretanto, dos sete trechos de discurso direto que deveriam ter sido transcritos, os alunos não realizaram o registro da fala que deveria estar presente no sétimo quadro da história em quadrinhos, antes, a fala foi convertida em discurso indireto e consta como parte da fala do narrador.

Temos ainda, no décimo sétimo quadro o registro de uma fala do narrador da história em quadrinhos que se assemelha ao padrão de narrativas não gráficas por apresentar os dois pontos.

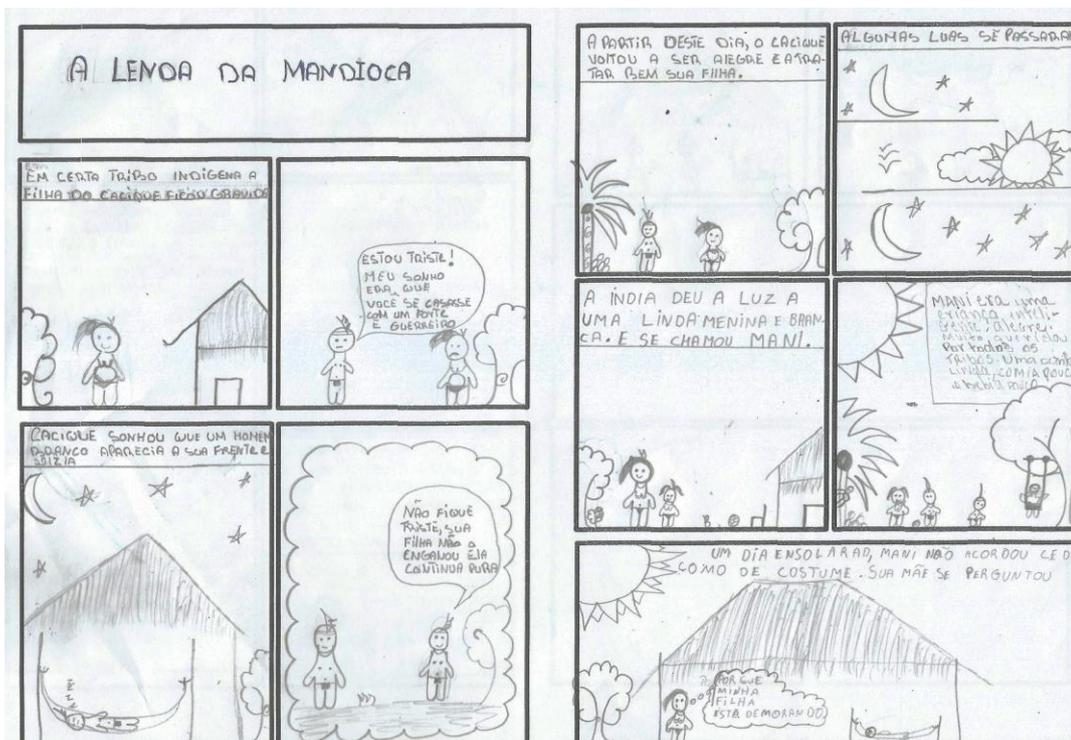


Figura 103. Produção final grupo 1 (parte 1)

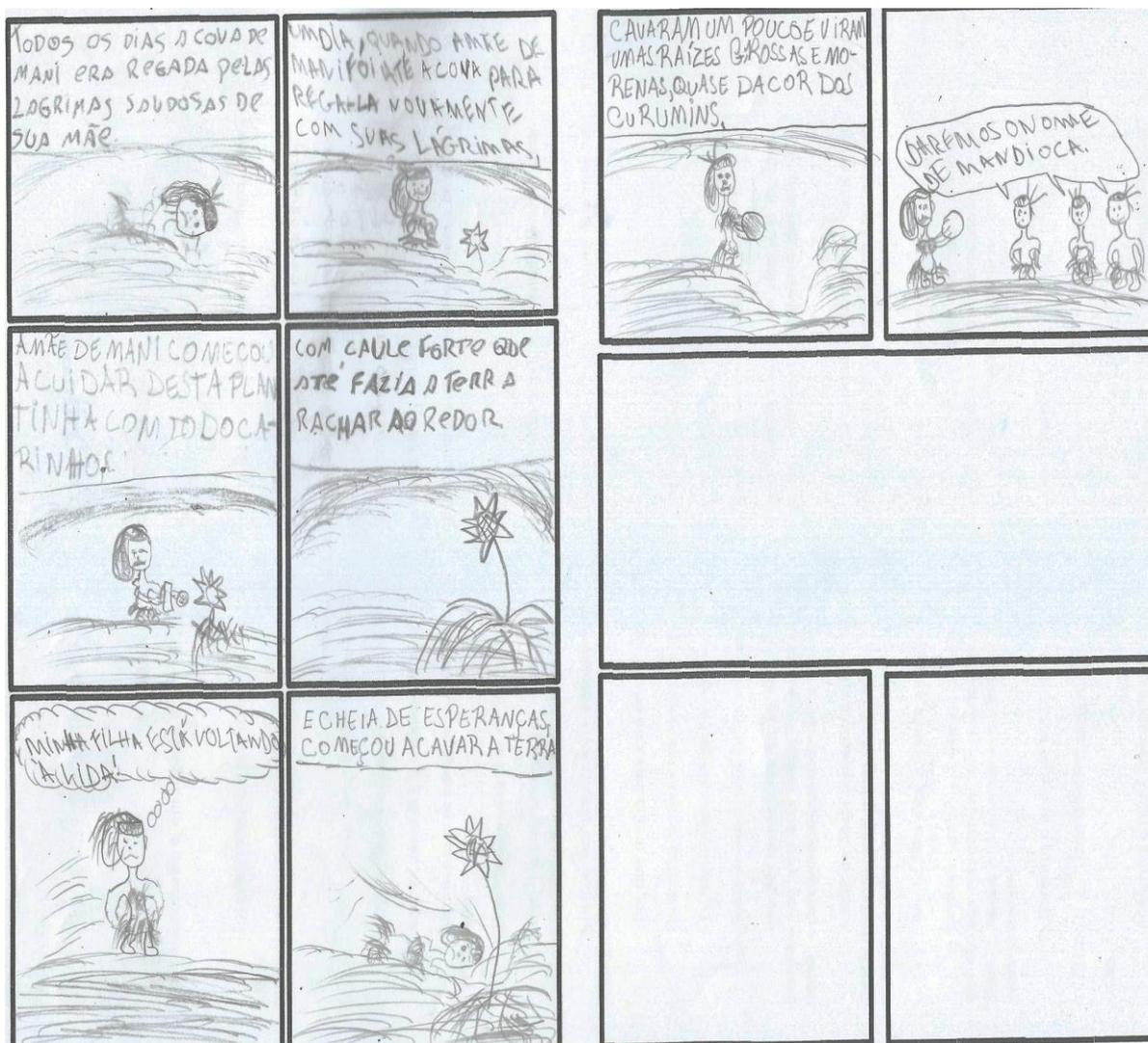


Figura 106. Produção final grupo 2 (Parte 2)

O grupo 3 utilizou 15 quadros na composição de sua história (Figuras 107 e 108) e apresentou um cuidado mais evidente na caracterização do espaço indígena e nas representações dos personagens, porém utiliza ícones não pertencentes ao universo indígena (uma lápide de pedra) para representar a sepultura de Mani. Esse conjunto faz com que os signos pictóricos apresentem potencial para conduzir parcialmente a narrativa, entretanto, o grupo organiza a narrativa muito fundamentada na transcrição dos trechos de discurso indireto. Todos os trechos de discurso direto previstos foram adequadamente registrados, já em relação aos trechos de discurso indireto, o grupo omitiu um registro que deveria estar presente entre os quadros 14 e 15 e, também há, no quadro 8, um trecho registrado de forma inapropriada para uma história em quadrinhos. O que chama a atenção na retextualização produzida pelo grupo é a utilização de balões de pensamento contendo pontuações que expressam as emoções dos personagens, uma habilidade não prevista nas atividades da sequência didática.

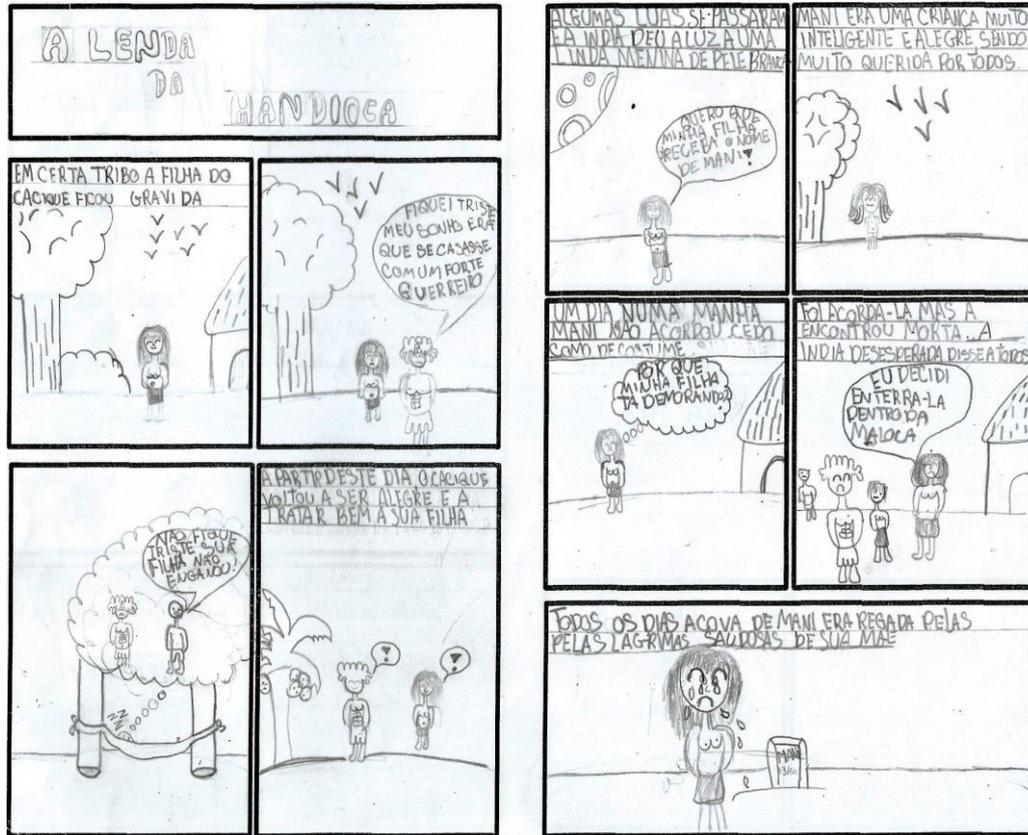


Figura 107. Produção final grupo 3 (Parte 1)

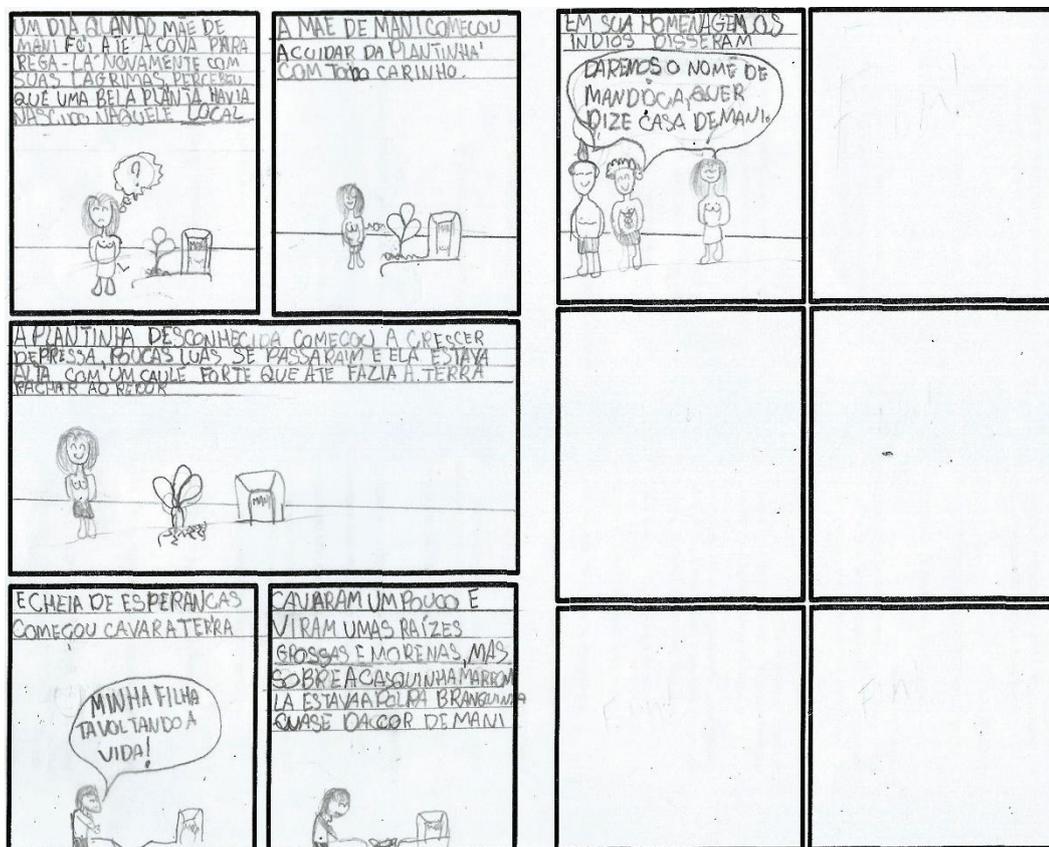


Figura 108. Produção final grupo 3 (Parte 2)

O grupo 4 apresentou signos pictóricos bem rudimentares ao ponto de impossibilitarem a condução da narrativa sem o auxílio de signos verbais (Figuras 109 e 110). Apesar da simplicidade dos desenhos, o grupo demonstrou preocupação em caracterizar o espaço da narrativa como um espaço indígena, todavia fez uso de elementos iconográficos que não fazem parte do universo indígena (uma cruz representando a sepultura de Mani). Em relação aos trechos de discurso direto, todas as sete ocorrências foram registradas de forma adequada dentro dos balões de diálogo, pensamento e uníssono. Uma peculiaridade detectada foi a ausência do uso do balão de pensamento no oitavo quadro. Possivelmente, isso se deveu à interpretação do texto em que a mãe de Mani se pergunta sobre a demora da criança. O grupo interpretou o trecho como uma fala audível e não como um pensamento da personagem. A hipótese de uso inadequado do balão é remota, pois no terceiro e no décimo quarto quadro os alunos utilizaram adequadamente o recurso do balão de pensamento. Além disso, o registro verbal apresenta algumas inadequações de divisão silábica (décimo primeiro quadro), ocorre a omissão da palavra “triste” no segundo quadro, o discurso indireto no nono quadro foi registrado fora do padrão esperado em uma história em quadrinhos, mas, não obstante tal inadequação, o grupo lançou mão de uma organização espacial diferenciada no registro do discurso indireto presente no quarto quadro.

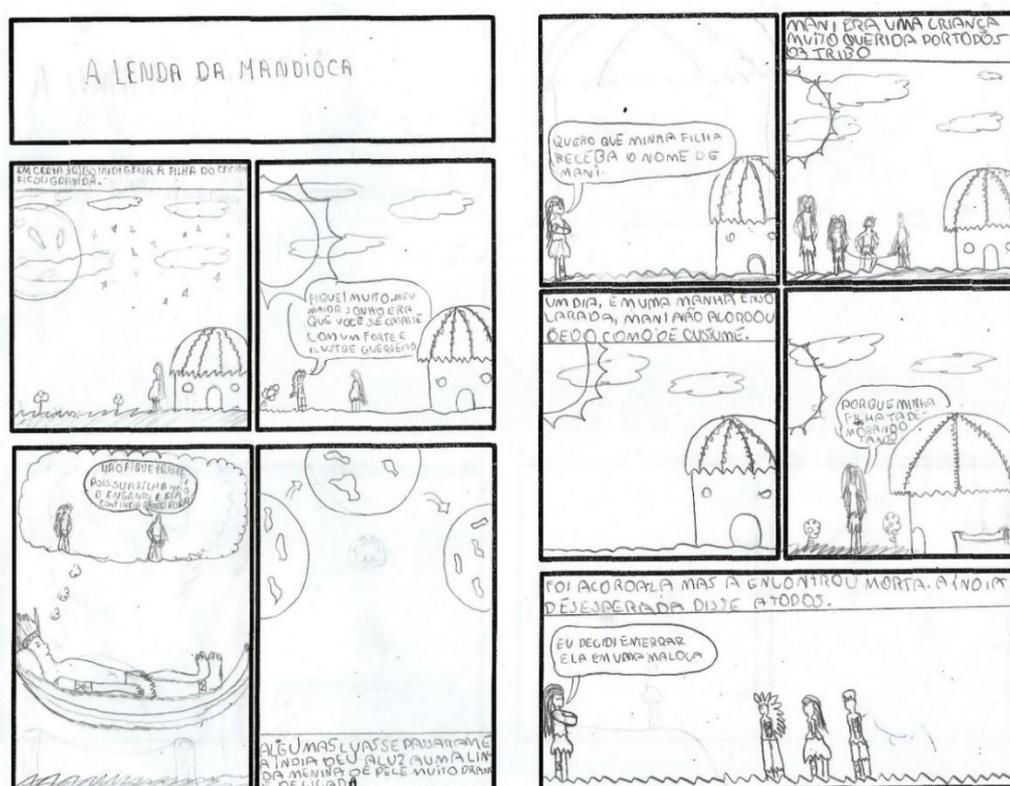


Figura 109. Produção final grupo 4 (parte 1)

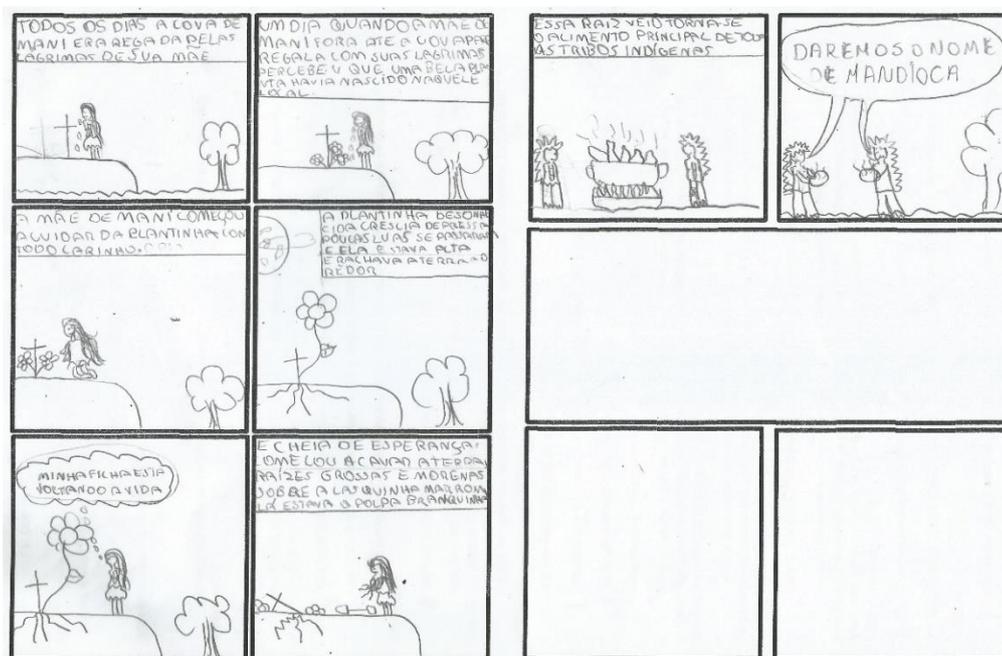


Figura 110. Produção final grupo 4 (Parte 2)

O grupo 5 utilizou 16 quadros para compor sua história em quadrinhos (Figuras 111 e 112) e os signos pictóricos não conduzem a narrativa sem o auxílio dos signos verbais. Os trechos em discurso direto foram adequadamente registrados em balões de diálogo, pensamento e uníssono. O discurso indireto também foi adequadamente representado. Percebe-se o uso de ícones que não pertencem à cultura indígena (a cruz representando a sepultura de Mani, no décimo quadro).

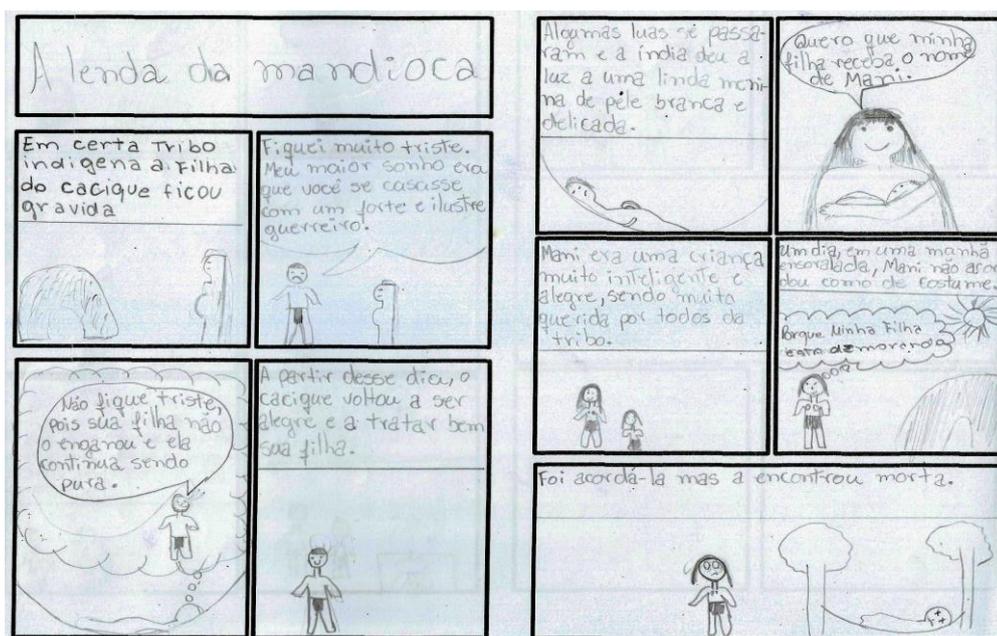


Figura 111. Produção final grupo 5 (Parte 1)

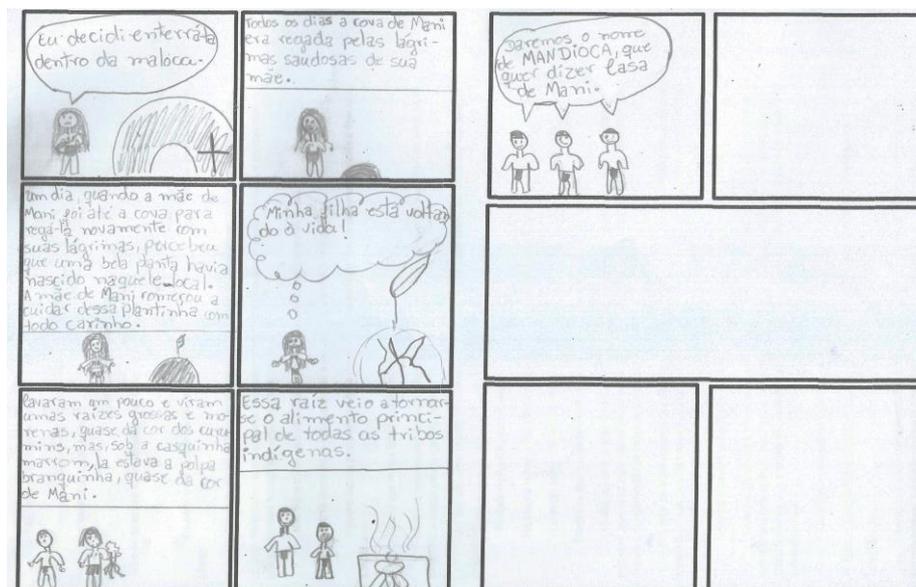


Figura 112. Produção final grupo 5 (Parte 2)

O grupo 6 utilizou 18 quadros na construção da história (Figuras 113 e 114) e os signos pictóricos conduzem relativamente a narrativa, mesmo que em alguns quadros não possam ser compreendidos sem o apoio do código verbal. O grupo demonstrou cuidado em caracterizar o espaço indígena, mas incorreu no uso de ícones não indígenas (a cruz para representar a sepultura de Mani) no décimo e décimo primeiro quadros. O discurso direto está integral e adequadamente representado nos balões de diálogo, pensamento e uníssono, mas ocorreram inadequações no registro do discurso indireto no primeiro e no sexto quadros. Um diferencial não previsto nas atividades de sequência didática que foi detectado na produção final foi o uso de onomatopeia para representar o sono, presente no terceiro quadro.

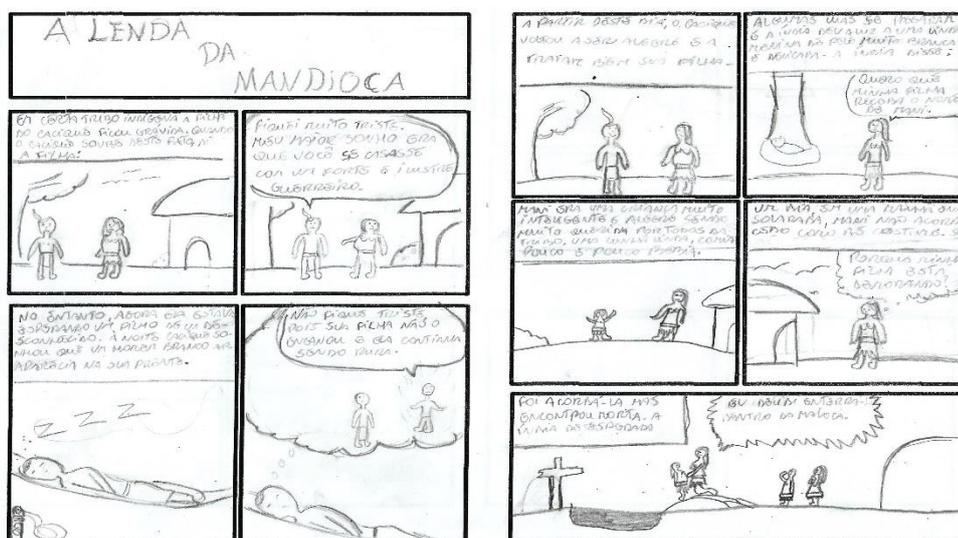


Figura 113. Produção final grupo 6 (parte 1)

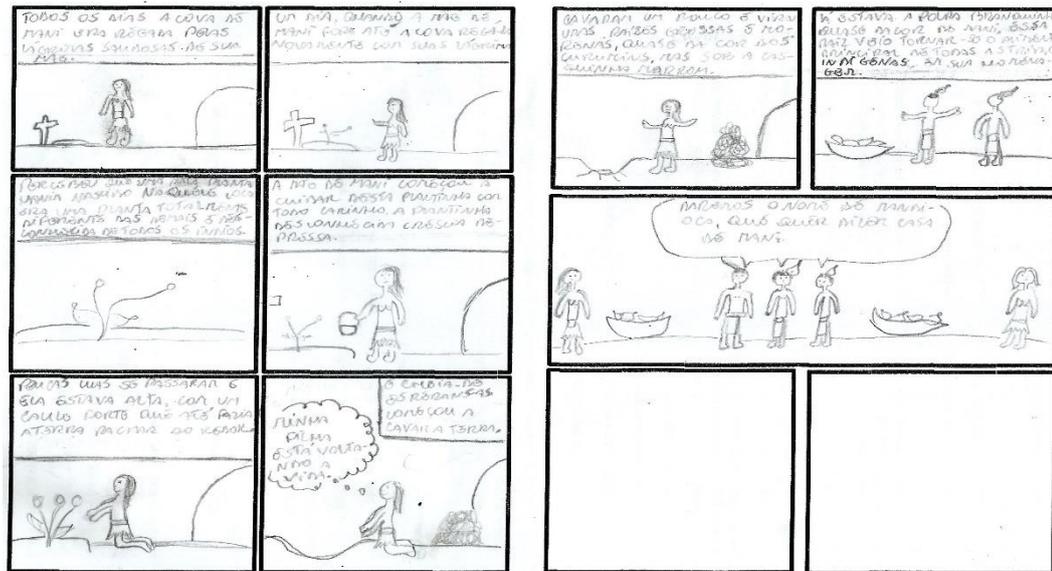


Figura 114. Produção final grupo 6 (Parte 2)

O grupo 7 compôs a narrativa com apenas 13 quadros (Figuras 115 e 116) e os signos pictóricos conduzem relativamente a narrativa, mesmo que em alguns quadros seja imprescindível o uso dos signos linguísticos para uma plena compreensão da história, percebe-se o zelo com a caracterização do espaço indígena, dos personagens e com as expressões faciais representando as emoções. Os sete trechos previstos de discurso direto foram integral e adequadamente representados nos balões de diálogo, pensamento e uníssono. O discurso indireto foi adequadamente representado, sofrendo apenas uma leve adaptação no décimo terceiro quadro, o que não alterou a inteligibilidade do texto original.



Figura 115. Produção final grupo 7 (Parte 1)



Figura 116. Produção final grupo 7 (Parte 2)

Os alunos optaram por não colorir os desenhos em função de estarem feitos a lápis receosos de que o uso de algum tipo de caneta para reforçar os traços pudesse prejudicar a visualização de detalhes do desenho como as expressões faciais dos personagens.

A produção final revela que os alunos retextualizaram, de forma satisfatória, um texto originalmente escrito no gênero lenda para um texto do gênero história em quadrinhos e converteram, também de forma, satisfatória, os trechos de discurso direto em falas de personagens utilizando adequadamente os balões de diálogo e converteram os trechos de discurso indireto em legendas que representam a fala de um narrador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de produção de textos talvez seja uma das áreas que apresenta maior dificuldade, tanto para alunos quanto para professores, por conta de revelar uma série de carências nos quesitos básicos que um aprendiz deve dominar para que possa escrever com autonomia e de forma satisfatória. O preparo do professor que se propõe a ensinar o aluno a escrever de forma autônoma e criativa deve considerar um cenário em que as escolas de educação pública voltadas ao ensino fundamental sofrem com as situações impostas pelo poder público nos mais diversos aspectos. No percurso desse preparo, o professor deve buscar alternativas práticas que não ultrapassem os recursos disponíveis, mas que permitam explorar ao máximo o potencial dos estudantes. Na condução desta pesquisa, alguns dos problemas aventados se manifestaram de forma mais ou menos intensa, entretanto não se pode ignorar que o ganho obtido com a aplicação das experiências aqui descritas superou, exponencialmente, as dificuldades encontradas.

Em relação ao cumprimento dos objetivos propostos, podemos constatar que na diagnose dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos assuntos envolvidos neste trabalho os estudantes apresentaram uma condição de pouca apropriação dos conteúdos com os quais tiveram que lidar durante as atividades de diagnose e, posteriormente, na sequência didática. Inicialmente, menos da metade dos participantes percebia as diferenças entre o discurso direto e o discurso indireto, quase um terço não percebia que o discurso direto permitia a atualização da fala do personagem e maioria absoluta não conhecia a metalinguagem referente aos tipos de discurso.

O conhecimento dos alunos acerca das lendas indígenas também se mostrava repleto de lacunas, pois cerca de um terço dos alunos não conseguia, sequer, identificar a etnia dos personagens, mesmo identificando de forma satisfatória o espaço da narrativa, a conexão das informações espaço-etnia não foi estabelecida. Em relação aos objetivos do gênero textual, as respostas revelaram que a maioria dos alunos não conseguia ir além de uma resposta óbvia e tautológica que não retratava as intenções comunicativas do gênero. De forma semelhante, quase um terço dos entrevistados não era capaz de perceber os efeitos moralizantes de uma lenda indígena.

As histórias em quadrinhos foram o assunto com o qual os alunos demonstraram ter o maior grau de familiaridade, pois quase que a totalidade dos alunos era capaz de perceber as semioses originadas nos signos pictóricos e compreendiam a dinâmica de leitura dos signos

linguísticos presente nas histórias, entretanto a percepção dos elementos que caracterizam a história em quadrinhos como uma narrativa não estavam claros para os alunos.

Durante as etapas de aplicação da sequência didática, a apresentação dos assuntos enfrentou dificuldades operacionais que envolviam a escassez de material na unidade escolar, a agenda de atividades extracurriculares proposta no projeto político pedagógico da escola (o que exigia uma otimização do tempo do professor pesquisador com o aluno) bem como a evasão escolar e frequência irregular dos estudantes, que, dada suas configurações familiares, não dispunham, muitas vezes, da supervisão de um membro da família que lhe exigisse o comparecimento à escola.

Não obstante tais dificuldades, durante a aplicação da sequência didática foi possível verificar que entre os alunos envolvidos na pesquisa os índices de aproveitamento nas atividades modulares relacionadas aos tipos de discurso atingiram, em média, valores superiores a 80% na maior parte das atividades, chegando a superar os 90% em algumas atividades específicas. Se comparados aos dados colhidos nas atividades de diagnose, fica evidente o progresso dos estudantes.

Em relação ao conhecimento sobre lendas indígenas, os participantes alcançaram marcas sempre superiores a 85% de aproveitamento. Considerando as lacunas detectadas na formação dos alunos durante as atividades de diagnose, houve uma considerável melhora na percepção dos estudantes em relação ao gênero lenda, o que lhes proporcionou a realização da atividade final com maior fluidez e segurança.

A percepção dos participantes em relação aos assuntos relacionados a histórias em quadrinhos foi consideravelmente surpreendente, pois o aproveitamento superou facilmente os 90%. Surpreendente porque, inicialmente, a maioria dos alunos demonstrou não conhecer os elementos de uma narrativa e, ao final do processo, a percepção de personagens, espaço, tempo e foco narrativo permitiram que a retextualização ocorresse sem grandes complicações.

Em relação à retextualização final, talvez tenhamos um resultado inusitado. Sob a ótica da aquisição da habilidade de utilizar de forma satisfatória os tipos de discurso (objetivo principal da pesquisa), os alunos demonstraram a capacidade de realizar a atividade sem grandes dificuldades: os trechos de discurso direto foram, em sua maioria, transcritos de forma adequada nos balões de diálogo e a fala dos personagens sofreu os processos de atualização de tempo verbal necessários à conversão. Tais elementos revelam que os alunos adquiriram ou desenvolveram a habilidade de utilizar de forma adequada os tipos de discurso envolvidos na pesquisa.

Porém, uma variável não prevista nos objetivos e no planejamento das atividades se revelou: em uma história em quadrinhos, a narrativa não é conduzida unicamente pelos signos linguísticos, mas é realizada, em sua maioria, pelos signos pictóricos. Conforme foi demonstrado no capítulo pertinente, a semiose dos signos pictóricos difere da natureza dos signos linguísticos e seria necessário que os alunos fossem (ou se tornassem) conhecedores da codificação da semiose pictórica e dominassem as técnicas de desenho necessárias à expressão plena de suas intenções comunicativas. Foge ao escopo deste trabalho a pretensão de trabalhar a habilidade de expressão gráfico-visual não verbal dos alunos, entretanto ficou evidente que seria necessário desenvolver, posteriormente, em uma futura pesquisa de doutorado, a habilidade de ressemiotização, no sentido de codificar as correspondências entre as semioses do signo pictórico e do signo verbal pertinente ao gênero história em quadrinhos.

Creemos ter sido demonstrado que as atividades planejadas e desenvolvidas nesta pesquisa são apropriadas e adequadas ao desenvolvimento das habilidades discursivas dos alunos no que diz respeito à utilização do discurso direto e do discurso indireto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática** – por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo, Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5)
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BAWARSHY, A.S. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo, Parábola, 2013.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa. Primeiro e segundo Ciclo. v.2. Brasília: MEC/ SEE:1997.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/ SEE:1998.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Primeiro e segundo Ciclo. v.2. Brasília: MEC/ SEE:1997.
- CAGNIN, A.L. Os quadrinhos: linguagem e semiótica – um estudo abrangente da arte sequencial, 1ª edição, São Paulo, Criativo, 2014.
- CAVALCANTE, M.M. e CUSTÓDIO FILHO, V. **Revisitando o estatuto do texto**. In: Revista do GELNE, Piauí, v. 12, n. 2, 2010, p. 56-71.
- CAVALCANTE, M.C.B., MENDONÇA, M. e SANTOS, C.F. **Trabalhar com texto é trabalhar com gêneros?** In: CAVALCANTE, M.C.B., MENDONÇA, M. e SANTOS, C.F. (Orgs.) Diversidade textual – os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- CEREJA, W.R.; COCHAR, T. **Português linguagens**. 6º ano, 9 ed. Reformulada, São Paulo, Saraiva, 2015.
- _____ **Português linguagens**. 7º ano, 9 ed. Reformulada, São Paulo, Saraiva, 2015.
- _____ **Português linguagens**. 8º ano, 9 ed. Reformulada, São Paulo, Saraiva, 2015.
- _____ **Português linguagens**. 9º ano, 9 ed. Reformulada, São Paulo, Saraiva, 2015.
- CITELLI, B. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 5ª edição, São Paulo, Cortez, 2009 – Coleção aprender e ensinar com textos, volume 7.
- COELHO, M.C.P. **As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ª edição, São Paulo, Moderna, 2000.
- DELL'ISOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. et alli. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DORFMAN, A. e MATTELART, A. **Para ler o Pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. **Narrativas gráficas de Will Eisner**. São Paulo, Devir, 2005.

GARCIA, O.M. **Comunicação em prosa moderna**. 27ª edição, Rio de Janeiro, FGV Editora, 2010.

KARWOSKI, A.C.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo, Parábola Editorial, 2011.

KLEIMAN, A.B. e SEPULVEDA, C. **Primeira lição: por que estudar gramática**. In.: KLEIMAN, A.B. e SEPULVEDA, C. Oficina de gramática – metalinguagem para principiantes. Campinas, Pontes Editores, 2014.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª edição, São Paulo, Cortez, 2003.

LOPES, C.R. **Em busca do gênero lenda urbana**. Linguagem em Discurso – LemD, v.8, n 2, p. 373-393, maio/agosto. 2008.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo, Cortez, 2010.

MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo, Makron Books, 1995.

_____. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo, Makron Books, 2006.

_____. **Desenhando quadrinhos**. São Paulo, Makron Books, 2008.

MORAIS, R.S.; PINTO, M.I.R. **A presença do gênero lenda em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental**. In: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iv/completos/comunicacoes/Maria%20Isaura%20Rodrigues%20Pinto%20e%20Raquel%20Souza%20de%20Morais.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2016.

MOYA, A. **História da história em quadrinhos**. São Paulo, L&PM editores, 1986.

_____. **Shazam!**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1970.

PEREIRA, C. S.; BARROS, F.P.; MARIZ, L. **Universos**: Língua Portuguesa, 6º ano: anos finais: ensino fundamental. 3ª ed. São Paulo, Edições SM, 2015.

_____. **Universos**: Língua Portuguesa, 7º ano: anos finais: ensino fundamental. 3ª ed. São Paulo, Edições SM, 2015.

_____. **Universos:** Língua Portuguesa, 8º ano: anos finais: ensino fundamental. 3ª ed. São Paulo, Edições SM, 2015.

_____. **Universos:** Língua Portuguesa, 9º ano: anos finais: ensino fundamental. 3ª ed. São Paulo, Edições SM, 2015.

ROCCO, M.T.F. **Viagens de leitura.** Brasília, Cadernos da TV escola, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** 27ª edição, São Paulo, Cultrix, 2006.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica.** São Paulo, Brasiliense, 2007.

SILVA, A.C. **Lendas do índio brasileiro.** Rio de Janeiro, Ediouro, 2001.

SILVA, E. T. e ZILBERMAN, R. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1998.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Quadrinhos:** guia prático. 2ª edição, Rio de Janeiro, MULTIRIO, 2013

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação** – uma proposta para o ensino de gramática. 14ª edição, São Paulo, Cortez, 2009.