



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

ALLYSON EWERTON VILA NOVA SILVA

UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DAS
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Recife,

2011.

ALLYSON EWERTON VILA NOVA SILVA

UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ciências da Linguagem, na área de concentração “Teoria e Análise da Organização Linguística e seus Distúrbios” e linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural”, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Junior e co-orientação da Prof^a Dr^a Marígia Ana de Moura Aguiar.

Recife,

2011.

S586e

Silva, Allyson Ewerton Vila Nova

Um estudo sociolingüístico das histórias em quadrinhos na
educação à distância / Allyson Ewerton Vila Nova Silva ;
orientador Francisco Madeiro Bernardino Júnior ; co-orientador
Marígia Ana de Moura Aguiar, 2011.

190 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Pró-Reitoria Acadêmica. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2011.

1. Sociolinguística. 2. Histórias em quadrinhos. 3. Linguística.
4. Ensino à distância. I. Título.

CDU 801:301

UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Allyson Ewerton Vila Nova Silva

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Recife, 18 de abril de 2011

Banca examinadora:

Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Junior
Universidade Católica de Pernambuco
Orientador

Prof^a Dr^a Marizete Silva Santos
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora Externa

Prof^a Dr^a Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que, independente da área profissional à qual pertençam, comprometem-se com a real valorização das histórias em quadrinhos, reconhecendo-as como úteis recursos comunicativos capazes de cumprir uma função social ideológica e instrutiva, sendo, portanto, dignas de consistentes investigações científicas.

Aos professores, de qualquer nível ou instituição, empenhados na causa de ensinar e, ao mesmo tempo, aprender com os seus alunos, respeitando as identidades envolvidas no espaço educacional e, assim, edificando ambientes repletos de boas oportunidades para todos.

E, finalmente, aos curiosos, interessados em concretizar idéias ousadas, sempre lançando uma nova reflexão sobre as diversas veredas do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a DEUS, por me presentear não só com a oportunidade de realizar tal curso, mas também me capacitando para concluí-lo de acordo com a Sua vontade.

A toda minha família e familiares. Muito obrigado pelas orações, compreensão, paciência e, principalmente, pelas palavras e gestos de ânimo emanados em minha direção, responsáveis por revigorar em mim a certeza de que tudo daria certo. Vocês são a minha vida!

Ao Professor Doutor Francisco Madeiro, meu orientador, por toda atenção direcionada ao referido projeto. Seu método de trabalho, no qual sobressai o cuidado extremo sobre como melhor abarcar os conteúdos teóricos e a precisão nas correções textuais da dissertação, fez toda diferença. Obrigado pelo aprendizado!

A Professora Doutora Marígia Aguiar, minha co-orientadora, responsável por me conduzir neste até então novo mundo das Ciências da Linguagem, mostrando-me as possibilidades de unir, em um só projeto, a análise gráfica dos quadrinhos a uma abordagem linguística apropriada.

Ao corpo docente do Departamento do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco com o qual eu tive contato e que me incentivou em meus estudos.

Aos meus colegas de turma, que, nas aulas, nos seminários ou nos agradáveis momentos de bate-papo informais, se entusiasmaram para com o meu projeto a ponto de indicarem livros e até possíveis metodologias adequadas à minha coleta. Vocês se tornaram meus amigos e, por isso, estarão em minhas lembranças.

Ao casal de Professores Doutores Francisco e Marizete Santos, grandes estimuladores desde o processo seletivo de entrada no devido mestrado, apresentando-me sugestões de trabalho para dissertação, fornecendo materiais bibliográficos bastante úteis e me permitindo o deslocamento por entre os polos de ensino da Unidade

Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Sem o apoio constante de vocês, eu não teria concluído tal projeto com êxito.

À Professora Doutora Ivanda Martins, profissional competentíssima, que contribuiu com suas informações na concepção do meu pré-projeto e com seus constantes votos de sucesso.

A Rafael Lira, Márcio Andrade e toda equipe artística que me auxiliou através de comentários acerca dos quadrinhos produzidas na Unidade de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE. Vocês ajudaram a nortear minha pesquisa na direção certa.

Aos coordenadores de polo, Terêncio e Luci, agradeço pela simpatia e dedicação ao contribuírem no agrupamento dos estudantes para posterior aplicação dos questionários e histórias referentes à coleta sociolinguística. Aos tutores Lielson, Vânia, Betânia e a coordenadora de tutoria, Águeda, ao meu amigo Bruno Lopes e sua família, pessoas bastante hospitaleiras que viabilizaram, e muito, tal pesquisa. Este trabalho também é de vocês.

Aos alunos que participaram de tal projeto, pela boa vontade e confiança em ceder informações importantes destinadas a uma análise científica e por colaborarem, assim, com possíveis melhorias na produção dos materiais didáticos da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE. Desejo prosperidade a todos.

Aos demais integrantes dessa mesma instituição, por contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho: Tatiane, Betânia, Sinelza e Elione. Obrigado pelas informações cedidas e pela ajuda em contatar os participantes para a pesquisa.

A Igor Colares, talentoso artista gráfico pernambucano, que gentilmente cedeu imagens de seu portfólio pessoal para ilustrar os textos sobre quadrinhos. Obrigado pela colaboração!

*"A imaginação é mais importante
que o conhecimento"*
(Albert Einstein)

RESUMO

A maior porcentagem das histórias em quadrinhos (HQ's) atende ao setor do entretenimento, causando, devido aos seus estilos de representação gráfica, fascínio em quem as observa. Além dos desenhos, suas legendas são responsáveis por tal atração, uma vez que, mesmo no meio escrito, buscam reproduzir falas geralmente informais, permitindo certa imersão do leitor na narrativa ali exposta. Essas qualidades comunicativas, associadas aos novos desafios enfrentados pela educação no mundo globalizado e tecnológico, direcionaram o presente trabalho rumo a um estudo sociolinguístico no campo das escassas HQs destinadas a educação a distância (EAD) de nível superior. Para isso, verificou-se, em textos confeccionados por alunos pertencentes a referida modalidade de ensino-aprendizagem, os diferentes termos linguísticos usados cotidianamente entre eles, destacando seus léxicos informais mais característicos, para, depois, mostrar aos profissionais da EAD como a comunicação verbal deve ser trabalhada na produção de HQs didáticas direcionadas a esse público. Devido a tal propósito, este gênero discursivo foi analisado em um curso de Física ministrado em duas cidades do interior pernambucano. O projeto contou com a participação de vinte cursistas, solicitados a desenvolver, de acordo com a metodologia adotada, uma atividade na qual preencheram livremente os balões de diálogo em uma história em quadrinhos, que, apenas desenhada, contemplou um assunto estudado em aulas anteriores. Paralelamente, pediu-se, aos mesmos alunos, o fornecimento de dados tanto pessoais – referentes à idade, sexo, profissão e endereço –, quanto sobre suas atividades rotineiras e acerca dos respectivos hábitos com relação à leitura de quadrinhos, visando uma melhor identificação destes sujeitos nas comunidades onde estão inseridos. Por fim, esses mesmos alunos responderam a um teste de preferência entre uma HQ escrita linguisticamente de forma mais coloquial e outra versão da mesma história, porém contendo palavras e construções frasais embasadas nos moldes gramaticais da língua portuguesa. Esta última etapa ofertou informações sobre a melhor linguagem a ser aplicada nos materiais estudados.

Palavras-chave: História em Quadrinhos, Educação a Distância, Sociolinguística.

ABSTRACT

Many comic strips serve the entertainment sector, causing, due to its graphical representation styles, allure in those who observe them. Beyond the drawings, the scripts are responsible for that attraction because, even in written way, attempt to reproduce generally informal speeches, leading the readers to a certain immersion in the displayed narratives. Those communicative qualities, associated to new challenges faced by education in a global and technological world, guide the present work in a route to sociolinguistics studies in the field of comic strips destined to distance superior education. For that, it was verified in texts done (manufactured) by the students in this teach-learning model, the daily different used linguistics terms between them, detaching their more characteristic informal lexicons, for, later, show to professionals of long distance educations how the verbal communication must be worked in the production of didactic comic strips directed to this public. For this purpose, this discursive sort was evaluated in a course of Physics offered in two cities of Brazilian northeast. The project considered twenty students, requested to develop, in accordance with the adopted methodology, an activity in which they freely filled the dialogue balloons of a comic story, in which only drawings contemplated a subject studied in previous lessons. At the same time, it was asked for, to these students, the supply of personal data – age, genre, profession and address –, and about their respective routine activities and concerning their respective habits with regard to reading of comic strips, aiming at one better identification of these citizens in the communities where they are inserted. Finally, these same students had answered to a linguistic preference test between a written comic strip written on usual form and another version of same story, however contend based words and text constructions in the grammatical molds of the Portuguese language. This last stage offered information on the best language to be applied in the studied materials.

Key-words: Comic Strips, Distance Education, Sociolinguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: <i>Yellow Kid</i> , uma das primeiras HQs comerciais do mundo.....	26
Figura 02: Aula de Física com temática <i>viking</i> , representada nos quadrinhos.....	29
Figura 03: Quadrinhos de Mao, divulgadores de ideologias.....	30
Figura04: Capa de um exemplar de <i>FRITZ, The Cat</i> , de Robert Crumb.....	31
Figura05: Página em versão francesa de <i>Mr. Natural</i> , outra criação de Robert Crumb.....	31
Figura06: Exemplos de obras especializadas em inovações nos quadrinhos.....	32
Figura 07: <i>Vista superior</i> nos quadrinhos.....	38
Figura 08: Exemplo de plano de visão <i>médio</i> em HQs.....	39
Figura09: <i>Vista inferior</i> , conhecida também como <i>contra-picado</i> ou <i>contra-plongé</i>	39
Figura 10: <i>Plano geral</i> , à esquerda, e dois <i>closes</i> , da mesma cena, à direita.....	40
Figura 11: Exemplos de combinação <i>específica de palavras</i>	41
Figura 12: Quadrinhos em combinação <i>específica de imagens</i>	42
Figura 13: Combinações <i>duo-específicas</i>	42
Figura 14: Exemplos de combinações <i>aditivas</i>	43
Figura 15: Quadrinhos contendo combinações em <i>paralelo</i>	43
Figura 16: Combinações em <i>montagem</i>	44
Figura 17: Exemplos de combinações <i>interdependentes</i>	44
Figura 18: Sequência bem ordenada de ilustrações.....	45
Figura 19: Textos sequenciais bem estruturados.....	46
Figura 20: Quadrinho representando <i>assalto de turno</i>	47
Figura 21: Exemplo de <i>marcadores conversacionais</i> nos quadrinhos.....	47
Figura 22: A <i>sobreposição de vozes</i>	47

Figura 23: Expressão facial acentuada nas histórias em quadrinhos.....	49
Figura 24: Estilo realista de desenho.....	50
Figura25: Estilo caricato, empregado em quadrinhos infantis ou humorísticos.....	50
Figura 26: Nuvem de poeira, exemplo de sinal gráfico.....	51
Figura27:Corações saindo do personagem, uma metáfora visual indicativa de 'paixão'.....	51
Figura 28: Movimento simulado através de linhas e repetições nos braços do personagem.....	52
Figura 29: HQ em <i>pantomima</i>	52
Figura 30: Onomatopéia indicativa de velocidade, usada em HQs.....	53
Figura 31: O balão de fala e suas partes.....	55
Figura 32: Esquema de sarjetas entre quadrinhos.....	56
Figura 33: Material ilustrado por Will Eisner para o exército norte-americano.....	71
Figura 34: Exemplos de HQs condicionadoras de atitudes.....	72
Figura 35: Trecho do <i>Guia Mangá de Física</i>	73
Figura 36: <i>Guia Mangá de Estatística</i>	74
Figura 37: Imagem esquemática Ilustrada em HQs didáticas.....	76
Figura 38: Quadrinho diferenciado em termos de desenho.....	77
Figura 39: Inovação sequencial na ordem dos enquadramentos.....	78
Figura40:Níveis rítmico e humorístico diferentes em uma mesma situação desenhada.....	78
Figura 41: <i>Homepage do Stripcreator</i>	83
Figura 42: Modelo de roteiro escrito.....	86
Figura 43: Esboço de uma ilustração para HQ e a sua respectiva finalização, já colorida e com legendas.....	87
Figura 44: Etapas na produção de uma HQ.....	88

Figura 45: HQ <i>O Atrito que Atrai</i> , em <i>pantomima</i>	125
Figura 46: Quadrinho 01 da HQ <i>O Atrito Que Atrai</i> em sua versão "A", comparada a sua respectiva pantomima de preenchimento para os alunos.....	128
Figura 47: Sequência de comparação textual entre os quadros da versão padrão "A", da HQ <i>Dando Uma Forcinha</i> , e de sua nova versão coloquial "B".....	129
Figura 48: <i>O Atrito Que Atrai</i> , quadrinho 03, balão B.....	143
Figura 49: <i>O Atrito Que Atrai</i> , quadrinho 04, balão C.....	144
Figura 50: <i>O Atrito Que Atrai</i> , quadrinho 05, balão E.....	145
Figura 51: <i>O Atrito Que Atrai</i> , quadrinho 06, balão F.....	146
Figura 52: <i>O Atrito Que Atrai</i> , quadrinho 09, balão I.....	148
Figura 53: <i>O Atrito Que Atrai</i> , quadrinho 01, balão A.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Dados sociais dos alunos pertencentes ao polo Carpina.....	135
Tabela 02: Dados sociais dos alunos pertencentes ao polo Pesqueira.....	137
Tabela 03: Léxicos recorrentes entre os sujeitos de Carpina.....	141
Tabela 04: Léxicos recorrentes entre os sujeitos de Pesqueira.....	142
Tabela 05: Preferências dos sujeitos de Carpina entre as versões "A" e "B".....	157
Tabela 06: Preferências dos sujeitos de Pesqueira entre as versões "A" e "B".....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Principais termos empregados nas escritas dos alunos em Carpina.....	147
Quadro 02: Principais termos empregados nas escritas dos alunos em Pesqueira.....	152

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Versão "A" da história <i>O Atrito Que Atrai</i>	180
Anexo B: Versão "A" da história <i>Dando Uma Forcinha</i>	182
Anexo C: Questionário sociocultural aplicado aos sujeitos.....	184
Anexo D: Ficha de preenchimento dos balões pelos alunos.....	186
Anexo E: Versão "B" da história <i>Dando Uma Forcinha</i>	188
Anexo F: Preferências dos sujeitos de Pesqueira entre as versões "A" e "B".....	190

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 01: JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	20
1.1. Justificativa	20
1.2 Objetivos Geral e Específicos.....	21
CAPÍTULO 02: AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	23
2.1 Origem e Ideologia das HQs.....	25
2.2 Elementos Narrativos.....	37
CAPÍTULO 03: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	58
3.1 Os Participantes da Educação a Distância: uma Diversidade Integrada.....	60
3.2 Sobre os Recursos Midiáticos na EAD.....	65
3.3 As Histórias em Quadrinhos Didáticas e a Educação a Distância.....	69
3.3.1 As HQs Didáticas.....	70
3.3.2 As HQs na EAD.....	79
CAPÍTULO 04: A SOCIOLINGUÍSTICA E AS HQS	90
4.1 Sociolinguística: Terminologia e Objeto de Uso.....	91
4.2 As Mudanças Sociais e os Usos Linguísticos.....	98
4.3 As HQs Dentro da Sociolinguística.....	106
4.3.1 Os Contextos Linguístico e Visual nas HQs.....	110
CAPÍTULO 05: METODOLOGIA	121
5.1 A HQ Experimental.....	121
5.2 Coleta dos Dados.....	124

CAPÍTULO 06: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	134
6.1 Dados Geográficos e Sociais.....	134
6.1.1 Polo Carpina.....	134
6.1.2 Polo Pesqueira	137
6.1.3 Comparando os Dois Polos.....	139
6.2 Dados Linguísticos.....	141
6.2.1 Polo Carpina.....	143
6.2.2 Polo Pesqueira	149
6.2.3 Comparando os Dois Polos.....	153
6.3 As Preferências dos Alunos: Versão "A" ou "B"?.....	156
6.3.1 Em Carpina.....	157
6.3.2 Em Pesqueira.....	159
6.3.3 Comparando os Polos	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168
ANEXOS.....	179

INTRODUÇÃO

O leque de recursos pedagógicos é repleto de inúmeras ferramentas consideradas essenciais na transmissão do conhecimento. São muitos os títulos bibliográficos, estações de rádio educativas, *sites* de Internet, vídeoaulas, programas de TV, entre outros. Porém, pouco se elucida uma das mais expressivas formas de linguagem gráfica desenvolvidas já na antiguidade: as *histórias em quadrinhos* (HQs).

Em meio a tantos recursos com fins educacionais, vem à tona um questionamento relativo a uma área de atuação para tais ilustrações: haveria um modo específico de escrever HQs direcionadas ao ensino a distância? Em outras palavras, como montar uma história/estória enquadrada a teorias ou fórmulas de disciplinas como Matemática, Física ou Geometria, por exemplo, sem que tais conteúdos abordados percam sua densidade? Qual seria a linguagem ideal adotada para este fim?

Com base nessas indagações, a presente pesquisa se apóia em alguns conceitos dos quadrinhos, da educação a distância e da Sociolinguística, em busca de informações necessárias ao ordenamento de um experimento no qual seja possível alunos da EAD fornecerem, através de registros escritos, não só seus próprios retratos linguísticos e sociais, mas opinarem ainda sobre como eles avaliam as HQs nos campos do entretenimento e das práticas pedagógicas. A justificativa e os objetivos que sustentam o desenvolvimento do tema estão elencados no primeiro capítulo.

Os demais capítulos estão organizados da seguinte forma: o segundo aborda a *nona arte* – estatuto atribuído aos quadrinhos –, caracterizada por dramatizar, através de desenhos e palavras escritas, determinadas situações com o envolvimento de personagens e cenários marcantes mergulhados nas mais variadas temáticas. São referenciados, assim, os aspectos tanto pictóricos quanto linguísticos das HQs, elementos fundidos em um corpo maior responsável por divulgar ideologias e até estilos de vida no Brasil e no mundo, seja pela diversão ou baseada em fundamentos didáticos.

No capítulo seguinte, são expostas algumas definições relacionadas à Educação a Distância, método de ensino e aprendizagem no qual se destaca o uso de tecnologias cada vez mais inovadoras no tocante à propagação de informações entre alunos e professores. Uma forte característica da EAD refere-se à diversidade de pessoas nela encontrada, pertencentes às mais distintas culturas e, por isso, usuários de uma língua também diversificada, de uma região a outra, e por meio da qual se mantêm interações verbais e não-verbais, virtuais e presenciais, através de mídias planejadas e produzidas com o intuito de ultrapassar as barreiras de espaço e tempo, como os fóruns de discussão e as salas de bate-papo *online*, os CD-ROM's, web conferências etc. Aqui, são referenciadas com maior atenção as HQs didáticas e suas aplicações na referida modalidade.

No quarto capítulo, dedicado a Sociolinguística, ocorre a integração dos outros dois capítulos anteriores, pois se trata do momento no qual o dinamismo da arte sequencial dos quadrinhos é associado à diversidade linguística da educação a distância. No entanto, antes de se chegar a uma análise fundindo estes três pilares, são abordadas certas definições variacionistas, no que diz respeito às multiplicidades geográficas, sociais e contextuais nos quais os indivíduos, falando ou ouvindo, escrevendo ou lendo, convivem e têm, conseqüentemente, suas estruturas morfossintáticas, semânticas e pragmáticas impactadas. São elucidadas, portanto, algumas mudanças sociais sofridas nos usos da língua em função de novas relações estabelecidas entre esses sujeitos.

Objetivando verificar o nível de aceitabilidade entre os textos contidos em HQs produzidas por unidades de EAD pelos estudantes assistidos por essas instituições, ainda no capítulo quatro são citadas teorias com base em conceitos de contexto visual e linguístico que permitam montar uma estratégia para coleta e análise de léxicos fornecidos pelos discentes.

Considerando a Linguística Textual a ciência preocupada em analisar a eficiência comunicativa entre texto, autor e leitor, verificando as informações como não existentes fora de seus contextos de produção e recepção, percebe-se nesta disciplina um auxílio na

exposição de fatores de *situacionalidade*, *aceitabilidade* e *conhecimento compartilhado*, para uma posterior apreciação da variedade linguística em um grupo leitor. Assim, propôs-se uma HQ experimental, exclusiva para este estudo, capaz de mostrar ao aluno um contexto, representado graficamente sem palavras, no qual ele pudesse preencher os devidos balões de fala vazios, completando a história e trazendo a tona as suas idéias sobre o assunto ilustrado atreladas ao respectivo discurso escrito.

Essa história em quadrinhos foi, então, elaborada, como um material no qual o aluno, ao se deparar com as ações de um personagem (espantado, sorrindo, gritando), ou mesmo com os elementos gráficos (cenário, objetos, metáforas visuais) ilustrados nos enquadramentos, os atribuiria significados segundo as suas vivências, por fim colocando em texto escrito o que lhe convém sobre aquela cena/situação representada. Nessa roupagem atribuída ao contexto desenhado, esperou-se uma transferência dos modismos verbais utilizados pelos estudantes em seu cotidiano.

O capítulo cinco detalha justamente a metodologia empregada na caracterização verbal e não-verbal da HQ experimental citada, além de explicar todo o processo de coleta tanto dos léxicos quanto dos dados socioculturais, obtidos através de um questionário aplicado aos sujeitos participantes do projeto, nos quais estes explicitaram suas idades, gênero, atividades profissionais, hábitos rotineiros de lazer, manuseio de tecnologias e afinidades com quadrinhos. São apresentados, em seguida, no capítulo seis, os resultados de uma avaliação junto aos sujeitos quanto as suas preferências entre uma linguagem mais coloquial e outra culta a ser usada em HQs educacionais. Tais respostas orientarão a análise final fundamentada nos conceitos de variedade linguística e parâmetros geográficos, sociais e estilísticos dentro da Sociolinguística.

Por fim, são tecidas as considerações finais sobre os dados obtidos com a pesquisa, tópico no qual são enumeradas, ainda, as futuras contribuições deste trabalho.

CAPÍTULO 01

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

1.1 Justificativa

A história em quadrinhos é considerada um tipo de narrativa muito acessível em termos comunicativos, justo por apresentar simultaneamente elementos verbais (palavras) e não-verbais (desenhos) em uma estrutura composicional, o que lhe atribui praticidade de leitura e facilidade na apreensão do seu conteúdo.

Representam graficamente muitas particularidades conversacionais, como gírias, repetições e gagueiras, entre outras. Para tal, são utilizados recursos específicos, como enquadramentos e alternância entre balões de fala e legendas, constituindo, assim, os discursos proferidos entre os personagens nela representados (RAMOS, 2009). Essa proximidade entre escrita e oralidade pode atrair o leitor à HQ. E tomar consciência de tal linguagem é fundamental para que a mensagem nela contida seja compreendida.

Na educação a distância, ação complementar ao ensino tradicional que já atende à considerável parcela da população atual (GIUSTA; FRANCO, 2003), a utilização do gênero HQ tanto em ambientes virtuais de aprendizagem quanto nos impressos ali utilizados – livros e apostilas, por exemplo – mostra-se proveitosa, pois sua linguagem atrativa pode otimizar a transmissão de conteúdos didáticos.

Contudo, os alunos da EAD são oriundos das mais diversas localidades e, por isso, portadores de características socioculturais diferentes, o que implica cuidados comunicativos por parte dos responsáveis pela elaboração de materiais didáticos (PALLOFF; PRATT, 2003). Portanto, a relação entre o teor escrito de uma HQ educativa e esse público evidencia o peso da Sociolinguística, ciência responsável por estudar a língua heterogênea e diversificada relacionada à sociedade que a pratica (TARALLO, 1997).

Alkmim (2004) estabelece que a variedade linguística é uma qualidade do fenômeno linguístico e não um problema, podendo ser analisada sincronicamente (mesmo plano temporal). Esse tipo de pesquisa se adequa ao levantamento e registro de dados sociolinguísticos em cursos a distância, partindo dos parâmetros *geográfico (ou diatópico)*, que analisa os léxicos de comunidades linguísticas distintas em espaços diferentes, *social (ou diastrático)*, que leva em consideração a escolaridade, idade, sexo e profissão do falante, entre outras características sociais, e o *estilístico (contextual ou diafásico)*, referente à análise do uso da língua em determinados contextos, considerando aspectos como as preferências do locutor, o ambiente no qual se encontra e o tema abordado no momento de enunciação.

Considerando tais definições, as pessoas adquirem as variações linguísticas próprias de suas regiões e posições sociais (ALKMIM, 2004), fator este que aponta um caminho de investigação sobre o conhecimento apropriado de um determinado vocabulário. Este mesmo entendimento pode viabilizar uma comunicação mais precisa entre locutores (autores) e interlocutores (leitores), segundo Souza (2008).

Dessa forma, um estudo sociolinguístico das histórias em quadrinhos na educação a distância de nível superior oferece uma possível maneira de orientar o trabalho dos profissionais encarregados pela confecção de HQs didáticas.

1.2 Objetivos Geral e Específicos

O objetivo geral da presente pesquisa é verificar o papel da variedade linguística na elaboração de textos usados em HQs destinadas ao ensino superior a distância.

Para tal, foram listados e executados três objetivos específicos. O primeiro referiu-se a coleta dos dados sociolinguísticos de alguns alunos distribuídos por dois polos de educação a distância ligados a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, um polo situando-se em Carpina e outro em Pesqueira, ambas cidades interioranas do estado. O segundo passo constou de uma análise dos léxicos empregados por tais sujeitos para compor o texto de uma HQ científica, apenas contendo título e uma sequência de desenhos, mas sem textos que representassem as falas e narrações dos personagens ali desenhados. Por fim, fez-se um teste de preferência com esses alunos por uma HQ escrita de forma gramatical normativa ou por uma versão, dessa mesma história, porém produzida com base na linguagem verbal específica deles.

Enfim, a meta foi estabelecer recomendações a serem seguidas pelos profissionais (roteiristas e desenhistas) de histórias em quadrinhos didáticas, de tal maneira que os textos nelas utilizados se enquadrem aos aspectos geográficos e sociais do seu público-alvo. O estudo parte da hipótese de que HQs escritas com base nas características sociolinguísticas dos leitores permitem a estes uma imersão maior no enredo proposto.

CAPÍTULO 02

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Quando o assunto é relaxar diante de uma história empolgante, seja em forma de comédia, drama ou ficção científica, consumidores dos mais variados gostos se dispõem a assistir a uma novela na TV, ‘pegar um cineminha’, prestigiar um espetáculo teatral ou ler um bom livro no sofá. Incluídas nestas opções de descontração, as histórias em quadrinhos são vistas com certo preconceito. Isto se deve, pelo menos em parte, aos julgamentos remanescentes de alguns leitores decididos a considerá-las ‘subliteratura’ ou as definirem simplesmente como material destinado apenas a um público infanto-juvenil, (McCLOUD, 2005). Na verdade, os quadrinhos têm propriedades que provam o contrário.

Em cada parte do mundo, as HQs receberam diferentes denominações. Luyten (1987) expõe uma derivação do termo *comic strips* (tiras cômicas) dos Estados Unidos – onde foi batizada pela primeira vez – até os demais países de língua inglesa,

transformando-se nas *comics*, *comix* ou *funnies* (= "engraçadas"). Alguns estudiosos acreditam que o uso da expressão *comic* se deveu ao cunho humorístico adotado pela maioria das histórias desse gênero, mesmo quando o tema abordado é sobre política, casos policiais ou referem-se a catástrofes (SILVA, 2002). Na França, chamam-se *bandes dessinées*, traduzindo, "bandas (tiras) desenhadas". Em solo italiano, o nome derivou do seu elemento mais característico, os *fumetti* – "fumaças", tendo relação direta com os balões de fala ligados à boca do personagem. Já na Espanha, devido à fama de uma revista infantil de 1917, chamada *T.B.O.*, as histórias em quadrinhos ficaram conhecidas como *tabeó*, fato semelhante à origem do termo brasileiro *gibi* (antiga gíria nacional para "moleque"), também título de outra publicação bem popular nas décadas de 30 e 40. Na América espanhola, denominam-se *historieta*, no Japão, *mangá* e em Portugal, *história aos quadrinhos* (LUYTEN, 1987).

No entanto, seja qual for a terminologia pátria adotada, muitas HQs apresentam enredos cuidadosamente construídos e desenhos inovadores, conquistando um número crescente de fãs. Dessa forma, torna-se interessante avaliar sua aplicação em outros cenários além da diversão, como na educação, por exemplo. Ramos (2009) cita, inclusive, o estímulo governamental ao uso de histórias em quadrinhos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas provas de vestibulares e à sua distribuição pela rede de ensino fundamental através do Programa Nacional Biblioteca na Escola, levando uma nova linguagem à realidade pedagógica de professores e alunos brasileiros. No entanto, uma quantidade exígua de trabalhos relacionados à área vem sendo realizada em algumas instituições. Segundo Mendonça (2005), apesar de já serem aceitas como objeto de leitura fora das salas de aula, as HQs ainda não foram incorporadas ao elenco de textos escolares. Tampouco alcançaram a devida atenção nas pesquisas acadêmicas.

Para Eisner (2001), há duas modalidades específicas de quadrinhos: os que entretêm (*graphic novels*, coletâneas especiais e revistas seriadas) e os instrucionais (manuais técnicos e de condicionamento de atitudes). As histórias educativas se incluem no segundo tipo.

Visando entrar na esfera relativa à aplicação pedagógica das histórias em quadrinhos, faz-se necessário esclarecer dois aspectos gerais: o primeiro se relaciona à conjuntura histórica na qual se enquadra o seu surgimento, destacando a sua participação na propagação de ideologias através dos tempos, como um produto cultural massivo e causador de impactos no campo educacional; o segundo trata da sua estrutura narrativa, esta possuindo características próprias somadas a alguns atributos estilísticos originários do cinema, da fotografia, da ilustração e da literatura, visto que a HQ tem, como afirmam Barbieri (1998 *apud* RAMOS 2009) e Silva (2010), uma linguagem integrada a um 'ecossistema comunicativo', assumindo a sua independência e, ao mesmo tempo, compartilhando uma coexistência com outros nichos, reforçando certos conceitos e atualizando os demais, dando-lhes uma nova roupagem. Esta é uma perspectiva igualmente defendida por Cirne (1972).

Eco (2000) complementa o discurso sobre o intercâmbio dos quadrinhos com outras formas de linguagem ao estabelecer uma relação intrínseca entre a análise estrutural da HQ e o contexto histórico no qual ela se insere. O estudioso segue afirmando que uma investigação dos elementos constituintes nessas produções teria de vir acoplada a uma observação sobre como as pessoas se identificam e reagem a seus símbolos.

É sob tais óticas que, no presente trabalho, será articulada a importância dos quadrinhos como ferramenta de apoio didático na educação como um todo, especificando-se, adiante, a sua utilização no ensino superior à distância.

2.1 Origem e Ideologia das HQs

Desde os seus primórdios, a humanidade preocupou-se em registrar tudo o que acontecia ao seu redor, fossem conteúdos históricos, científicos, religiosos, políticos ou

mesmo artísticos. Ler, contar e ouvir narrativas tornou-se propriedade inerente aos indivíduos de todo e qualquer lugar (GANCHO, 1998).

Tal costume não só desenvolveu a linguagem verbal, mas principalmente iniciou-se e se estendeu pela não-verbal. Em períodos mais remotos, o homem sempre se expressou através da dança, música, cerimoniais, jogos, desenhos, esculturas, pinturas, cenografia etc. Mesmo na escrita, predominavam desenhos, que, quando colocados em determinada ordem, transmitiam uma informação precisa (SANTAELLA, 2004). Um caso particular é o dos ideogramas japoneses e chineses, utilizados até hoje. Dondis (2003, p. 14) apresenta a caligrafia como um repertório originariamente pictórico, transformado, mais adiante, nos alfabetos conhecidos:

“A evolução da linguagem começou em imagens, avançou rumo aos pictogramas, cartuns auto-explicativos e unidades fonéticas, e chegou finalmente ao alfabeto (...). Cada novo passo representou, sem dúvida, um avanço rumo a uma comunicação mais eficiente. Mas há inúmeros indícios de que está em curso uma reversão desse processo, que se volta mais uma vez para a imagem, de novo inspirado pela busca de maior eficiência”.

Assim, podem-se citar algumas produções que acompanharam o ser humano no decorrer de sua existência, como as pinturas rupestres, os hieróglifos egípcios, os antigos painéis maias e astecas (McCLOUD, 2005), as colunas romanas repletas de imagens em auto-relevo, as quais, em sequência, narram fatos históricos, os vasos ornamentais gregos e a tapeçaria de Bayeux, do século XI, com cerca de 70m de comprimento, contendo textos e figuras relatando a conquista dos povos normandos em território inglês (MOTA; GUILHERME, 2000; LISBÔA; JUNIOR; COUTINHO, 2009). Em tempos modernos, a lista pode ser ampliada aos livros, às revistas, aos álbuns... As histórias em quadrinhos.

McCloud (2005) cita que os verdadeiros precursores dos quadrinhos, tal como identificados atualmente, são William Hogarth e Rodolphe Töpffer. A Hogarth cabe o mérito pela disposição sequencial de certas imagens criadas por ele, as quais, em 1731, lhe renderam uma publicação. Já Töpffer, pouco depois, marcou a arte européia por

empregar, em suas caricaturas, requadros e legendas em associação interdependente dentro de uma história satírica. Mota e Guilherme (2000) enumeram ainda o francês George Christophe e o português Raphael Bordallo Pinheiro como contribuintes nesta primeira geração de quadrinistas.

Contudo, a explosão dos quadrinhos se deu nos Estados Unidos, no final do século XIX, quando havia uma acirrada disputa pelo mercado jornalístico entre o *New York Journal* e o *New York World*, este último de Joseph Pulitzer, na tentativa de atraírem, cada vez mais, leitores (MOTA; GUILHERME, 2000). Nesse contexto, Richard F. Outcault é contratado por Pulitzer e cria, em 1894, a HQ *Yellow Kid*, cujo trecho é ilustrado na Figura 01. (LUYTEN, 1987). Ainda segundo Luyten (1987), foi Outcault quem primeiro utilizou o sistema de 'balonização' nos quadrinhos, representando os diálogos entre os personagens. Devido a esta rixa comercial desencadeada no meio jornalístico, as HQs foram, desde cedo, visadas como artefato de controle massivo, possibilitando a inserção de novos artistas, como Rudolph Dirks e Winsor McCay, no mercado em voga.



Figura 01: *Yellow Kid*, uma das primeiras HQs comerciais do mundo
(fonte: <http://www.osemaforo.com.br/historia-arte-sequencial>).

A partir de 1907, histórias de uma página inteira, divulgadas em publicações dominicais, agora precisavam ser comprimidas em no máximo cinco quadrinhos para atender a uma demanda diária dos jornais por um determinado público. Firma-se a *daily*

strip ("tira diária"), modalidade que revelou o talento de Bud Fisher, idealizador da obra *Mutt and Jeff*.

Acredita-se que essas tirinhas deram margem ao surgimento das 'tiras seriadas', trabalhadas como trechos de uma grande história contada dia após dia (LUYTEN, 1987; RAMOS, 2009). Daí por diante, as HQs foram ganhando cada vez mais espaço e, nas décadas de 20 e 30, nasceram as primeiras histórias de heróis conhecidos por enfrentarem seus inimigos em situações fictícias, porém análogas às condições reais vividas naquele tempo, como a quebra da Bolsa de Nova York, por exemplo. São criados *Tarzan, Flash Gordon, Príncipe Valente, Mandrake, O Fantasma*, os ícones do império Disney, entre outros personagens (LUYTEN, 1987). É dada a largada para um estilo narrativo menos cômico e focado em aventuras (MOTA; GUILHERME, 2000).

Nota-se, já nesse período, a HQ como uma linguagem moderna e acessível, com alto grau de persuasão comunicativa e alusiva. De certa forma, os quadrinhos são um 'espelho histórico' da realidade, pois trazem em seu universo ideologias pertinentes à época em que são lançadas, ponto de vista partilhado por Feijó (1997) e Pato (2007). Para Althusser (1967 *apud* SANTAELLA, 1996, p. 213), a ideologia é descrita como um "sistema (que possui a sua lógica e seu rigor próprios) de representações (imagens, mitos, idéias e conceitos, segundo os casos) dotado de uma existência e de um papel histórico no seio de uma sociedade dada". Então, "toda prática social existe através de e sob uma ideologia. Só há ideologia através do sujeito e para os sujeitos" (SANTAELLA, 1996, p. 213). As HQs navegam nessa atmosfera, pois contêm signos próprios produzidos com a intenção de agradar os leitores (RAMOS, 2009), estes, em sua maioria, seguindo ideais convertidos em desenhos. Em outras palavras, como afirma Pierre, em Quella-Guyot (1994, p. 72): "a HQ é uma imagem das ideologias e, por vezes, achando-se investida de uma função de propaganda, é uma ideologia em imagens".

Uma ocorrência curiosa é a do *Superman*. Na década de 40, com o advento da Segunda Guerra Mundial, os EUA precisavam de um ícone para representar a imponente norte-americana sobre a Alemanha nazista. Eis que surge um homem quase indestrutível,

de uniforme azul e capa vermelha, obstinado a combater qualquer injustiça (LUYTEN, 1987). Inicia-se, então, uma criação em massa de personagens dotados de super poderes e com o mesmo propósito heróico, como *Batman*, *Hulk*, *Homem-de-Ferro*, e o mais explícito símbolo da supremacia ianque, o *Capitão-América*. É importante ressaltar outro efeito – em termos de quadrinhos – causado pela Grande Guerra em alguns países europeus. Devido às restrições impostas pelos alemães na importação de HQs norte-americanas, a produção interna ganhou impulso. Prova disso foi a elaboração, em 1946, da série belga *Tintim*, assinada por Raymond Leblanc (MOTA; GUILHERME, 2000).

Paralelamente, aparecem os quadrinhos educacionais nos EUA. A *True Comics*, a *Real Life Comics* e a *Real Fact Comics* são consideradas as primeiras publicações constituídas por antologias norte-americanas e até mundiais, ilustrando personalidades literárias e acontecimentos históricos significativos. Na segunda metade dessa mesma década, a editora Educational Pictures se preocupava em publicar obras que despertassem seus leitores rumo a preceitos religiosos e morais. Na França, também houve uma produção favorável ao propósito pedagógico, com destaque para a obra *L'Historie de France en BD*, da editora Larousse, cujo elevado número de exemplares vendidos estimulou a criação de obras didáticas no restante da Europa e no mundo (VERGUEIRO, 2009).

Após esse momento, os quadrinhos sofrem uma forte discriminação por serem considerados meios causadores de delinquência entre os jovens (LUYTEN, 1987). Obviamente, alguns produtores empregaram (e ainda empregam) em suas HQs, conteúdos repletos de violência gratuita, algo abominado pela maioria dos centros educacionais (EISNER, 2008). Em Vergueiro (2009), encontra-se uma alusão a tal desavença, mais comumente relacionando as dificuldades de aprendizagem aos maus comportamentos familiares, à diminuição da capacidade de raciocínio lógico e ao distanciamento da realidade, instigados nos quadrinhos. Muito dessa problemática se deu ainda pelo vocabulário usado nas histórias, considerados 'pobres' e curtos demais. No entanto, em estudos posteriores, Quella-Guyot (1994) e Eisner (2001) asseguraram ser

preciso adquirir a consciência de que os quadrinhos possuem uma linguagem mista, verbal e não-verbal, onde o uso excessivo de palavras por quadrinho pode tornar a leitura cansativa, já que nesse meio os desenhos também transmitem sua mensagem, não podendo ser suprimido por um grande volume de informações escritas.

Sobre as temáticas 'irreais' dos super-heróis e afins, é possível lembrar o quão é comum, em nosso cotidiano, os indivíduos viverem um misto de realidade e ficção. Em outras palavras, as mitologias e folclores não deixam de ser só mais uma extensão e celebração da realidade, conforme citam Laplantine e Trindade (2003). Por sinal, aí está um campo fértil para o preparo de quadrinhos educativos contendo enredo lúdico, porém científico, constituindo um material atrativo (Figura 02).



Figura 02: Aula de Física com temática *viking*, representada nos quadrinhos (fonte: Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE, 2008).

Tal aspecto está comumente unido a uma das características da paródia, na qual Rossen-Knill e Henry (1996) assentem a possibilidade de haver relação entre uma história imaginária e qualquer coisa no mundo real. O próprio Eisner (2008) prega que, ao abarcarem a transmissão de idéias e informações instrutivas, as HQs se distanciam do simples entretenimento visual desprovido de pensamento e transformam-se em narrativas densas. E se o tema tratado não for ofensivo, tem-se uma ferramenta interessante de ensino.

Somente ao final dos anos 50, ocorreu uma reviravolta na confecção das HQs, estas ressurgindo com uma valorização maior em torno dos seus temas. Tratava-se de uma tentativa para reerguer os quadrinhos, que estavam sob a mira de pais e educadores exigentes. Tal período ficou conhecido como a fase dos “quadrinhos intelectuais” (LUYTEN, 1987).

A década de 60 foi marcada por dois episódios relevantes. Na China de Mao Tsé Tung, os quadrinhos foram desenvolvidos com o objetivo de educar e formar ideologia (Figura 03). Exigia-se mais das palavras, enquanto os desenhos eram usados apenas como função de suporte para atrair a atenção do leitor (LUYTEN, 1987). Mensagens de ideais políticos, doutrinárias e de solidariedade em comunidade eram divulgadas nos enquadramentos das HQs chinesas (NEBIOLO, 1976 *apud* VERGUEIRO, 2009). Nos EUA, no decorrer da mesma época, surge o movimento *underground*, representando um grito da contracultura em protesto à ordem vigente dentro do ‘jeito americano de ser’ maquiado por consumismos, moral excessiva e militarismos rígidos. Tal movimento atingiu também os quadrinhos, dando início às histórias *Fritz*, *The Cat* (Figura 04) e *Mr. Natural* (Figura 05), criadas e ilustradas por Robert Crumb. Essas HQs, além de discutirem assuntos considerados inapropriados, dentre os quais se sobressaíam o sexo e as drogas (LUYTEN, 1987; SILVA, 2002), intensificaram as tiragens de quadrinhos para adultos, motivo pelo qual as histórias também valorizavam autobiografias ou protestos sociais (EISNER, 2008).



Figura 03: Quadrinhos de Mao, divulgadores de ideologias (VERGUEIRO, 2009).

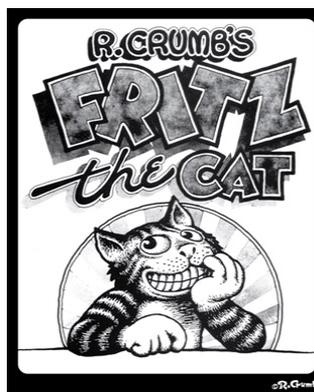


Figura 04: Capa de um exemplar de *FRITZ, The Cat*, de Robert Crumb (fonte: http://www.kotapparel.com/index.php?main_page=womens).

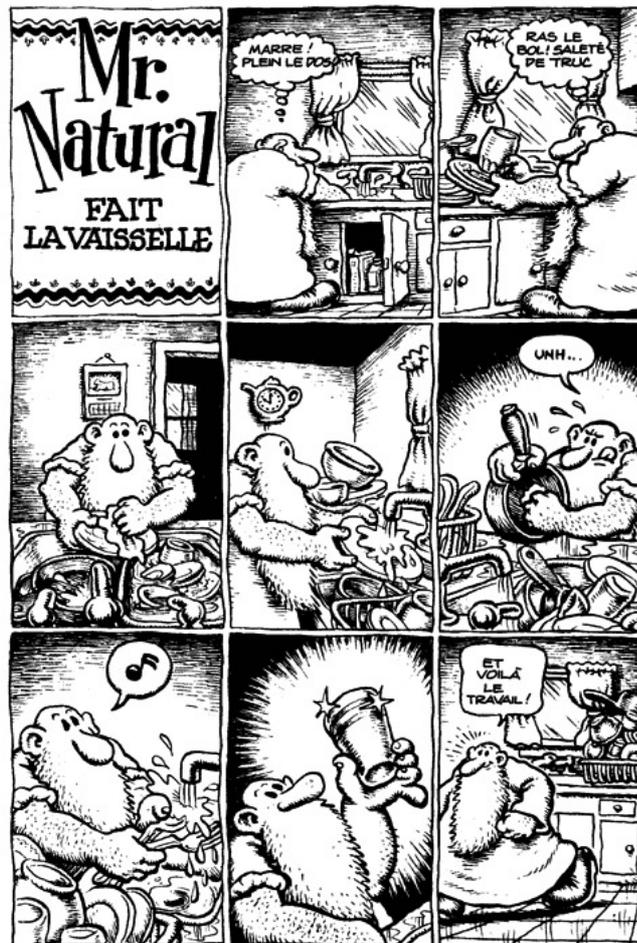


Figura 05: Página em versão francesa de *Mr. Natural*, outra criação de Robert Crumb (fonte: <http://www.leconcombre.com/echo/jardin-zen/jardin/natural/01.html>).

Dos anos 70 em diante, houve uma profusão de estilos pictográficos e narrativos (principalmente no tocante ao contato dos quadrinhos japoneses – os *mangás* – com o ocidente), culminando nas histórias seriadas em revistas mensais, estas armando um monopólio de grandes editoras bem sucedidas no mercado. O período é pontuado ainda pela origem das cultuadas *graphic novels* ("novelas gráficas"), com enredos maiores do que os apresentados até então (LUYTEN, 1987). Exemplos como *Batman: O Cavaleiro das Trevas* e *300 de Esparta*, ambas de Frank Miller, representam bem tal categoria.

O grande expoente das *graphic novels*, e também seu inventor, é Will Eisner (MOTA; GUILHERME, 2000), o qual afirmou serem as novelas um gênero que requer maior grau de sofisticação literária, tanto por parte do desenhista quanto do escritor

(EISNER, 2008; SILVA, 2010), visto que privilegiam um público cada vez mais exigente. Dentre suas obras mais expressivas estão *The Spirit*, *Contrato com Deus* e *Pessoas Invisíveis*.

As décadas de 80 e 90 favoreceram as HQs, pois foi exatamente nessa época que se deu um generoso salto em pesquisas por métodos inexplorados de quadrinização, gerando referências bibliográficas (Figura 06) contendo estudos tanto no campo das imagens quanto no linguístico (QUELLA-GUYOT, 1994; SILVA, 2002; McCLOUD, 2005; EISNER, 2001, 2008).



Figura 06: Exemplos de obras especializadas em inovações nos quadrinhos.

No Brasil, antes desse frutífero período, havia uma produção independente, financiada pelos próprios autores e parecida com a ideologia *underground* norte-americana. As HQs começaram a ganhar terreno mais precisamente na década de 70, quando foi lançada *O Balão*, de Marcati e Luiz Gê. Nessa época, destaca-se também *O Pasquim*, jornal humorístico famoso pelos seus ataques ferrenhos, inteligentes e recheados de sátiras à ditadura militar da época (SILVA, 2002). A obra consagrou artistas como Ziraldo, Jaguar e Fortuna, que reformularam o conceito de humor gráfico no país (LUYTEN, 1987).

A seguir, ocorre, em âmbito nacional, a consolidação das HQs ditas comerciais. Nasce a Maurício de Souza Produções, o grande estúdio brasileiro responsável pelas revistas da *Turma da Mônica*, uma verdadeira fonte de personagens icônicos na cultura brasileira. Chico Bento, Magali, Cascão, Cebolinha, e vários outros, povoam a mente de muitas crianças e adultos pelo país. O sucesso foi tão grande que os desenhos ganharam não só os enquadramentos dos gibis como também uma franquia de produtos licenciados nas mais diversas vertentes (higiene, alimentícia, materiais escolares etc.), um estúdio de animações e um parque temático (MAURÍCIO, 2010).

Os anos 80 são caracterizados por uma ascensão não só dos quadrinhos, mas também do *rock pop* nacional. Consolidava-se aí um público com suas características visíveis nos *punks*, *skatistas*, *heavy*s e outras tribos. Em meados dessa mesma década, surgem obras como *Geraldão*, de Glauco, *Piratas do Tietê*, de Laerte e o fenômeno de vendas *Chiclete com Banana*, de Angeli, todas se identificando com consumidores selados por uma sinergia de expressão cultural urbana (SILVA, 2002).

No domínio educacional, as histórias em quadrinhos brasileiras começaram sua proliferação na revista *Tico-Tico*, em 1905. Posteriormente, assumiram um cunho mais religioso, a exemplo da *Série Sagrada*, pertencente à Editora Ebal. A partir da década de 50, assinalada pelas fortes críticas dirigidas às HQs, várias editoras (ou mesmo produtores independentes) iniciaram a confecção de histórias que abordavam desde religião a conceitos científicos (VERGUEIRO, 2009). O objetivo era mostrar ser possível elaborar um material mais rico em nível de conteúdo. Dentre as várias obras criadas neste eixo, vale destacar a *Enciclopédia em Quadrinhos* (SOUZA; DELFIM, 1957 *apud* VERGUEIRO, 2009).

Mas foi na segunda metade da década de 80 que realmente a HQ permeou as escolas, sendo empregada nas mais diversas disciplinas (FEIJÓ, 1997). Porém, no Brasil, muitos professores se limitam ao simples estudo dos temas contidos nos quadrinhos, não expandindo a análise, perante os alunos, à sua comunicação sequencial (quadro a quadro) propriamente dita e como ela pode ser aproveitada na construção do conhecimento (MENDONÇA, 2005). Um trabalho realizado por Tonon (2003), onde se

empregou uma HQ do Chico Bento em aulas de Matemática no ensino fundamental, obteve, como um dos resultados, o entusiasmo dos alunos e professores envolvidos, atribuído à adaptação do conteúdo ministrado à dinâmica texto/imagem em série narrativa. Considerando o questionamento de Quella-Guyot (1994), seria essencial, então, que os docentes aprendessem a linguagem da HQ para depois ensinar através dela? Tal aspecto será devidamente tratado mais adiante.

Seja para fins educativos ou não, o fato é que toda HQ corresponde a um gênero textual. E como tal é uma atividade sócio-discursiva em qualquer situação comunicativa. Portanto, as HQs são eventos altamente dinâmicos, surgindo acopladas às necessidades socioculturais, bem como na relação com as inovações tecnológicas, o que é perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à escrita (MARCUSCHI, 2005). Nas palavras de Eisner (2008, p. 12):

“os primeiros contadores de história, provavelmente, usaram imagens grosseiras apoiadas por gestos e sons vocais, que, mais tarde, evoluíram até se transformar na linguagem. Com o passar dos séculos, a tecnologia propiciou o surgimento do papel, das máquinas de impressão, armazenamento eletrônico e aparelhos de transmissão. Enquanto evoluíam, esses aperfeiçoamentos também afetaram a arte da narrativa”.

Assim, com o advento da Internet e do CD-ROM, a HQ ultrapassa as fronteiras de sua, até então formal disposição impressa, perpassando pela adaptação de histórias elaboradas em papel, lápis e nanquim ao computador e chegando à criação de quadrinhos hipermídia, estes proporcionando uma interação/reação maior por parte do leitor (SOUZA, 2008). Dessa forma, tornam-se visíveis as influências das novas mídias digitais na arte de se confeccionar HQs.

Franco (2003) estabelece o neologismo *HQtrônica*, explanando as possibilidades ofertadas pelo novo formato: quebra de linearidade na leitura, efeitos sonoros, animação nos enquadramentos, trilha musical e incremento de falas audíveis gravadas para os personagens. Trata-se, segundo o mesmo autor, de uma linguagem híbrida (do impresso

com o digital) ainda em experimento, buscando a sua forma definitiva. Um artista renomado nessa modalidade virtual é Bryan Bass, autor da HQ *The Kids Korner*, disponibilizada no *site* Orbit Comics (FRANCO, 2003).

Considerando essas etapas tecnológicas e atravessando brevemente os períodos históricos dos quais a HQ participou, percebe-se como se deu a sua consolidação na vida social dos indivíduos, que reagem a uma linguagem, conforme suas formas de ver e sentir o mundo. Até o presente momento, é possível identificar algumas conquistas dos quadrinhos. Primeiro, brotaram como fruto de uma indústria bastante lucrativa. A seguir, mostraram sua capacidade de consolidar ideologias com eficiência, seduzindo novos adeptos e gerando polêmica entre os leitores mais conservadores. Diante dessas faculdades, as HQs puderam, inclusive, ser convertidas em vias de ensino, mesmo não sendo aproveitadas como realmente deveriam.

Tais competências fundem-se em uma só, relacionada diretamente ao alcance comunicativo das HQs, sejam elas impressas ou digitais, nas comunidades onde atuam. Pertencem, junto ao rádio e à televisão, ao grupo de mídias de produção cultural massiva (CÂNDIDO, 1989), visando a uma fabricação em série, para um público amplo e de consumo constante.

Morin (1984 *apud* SILVA, 2002, p. 31) define cultura de massa como “uma cultura produzida em função de sua difusão massiva e que tende a dirigir-se a uma massa humana, ou seja, um aglomerado de indivíduos considerados fora de sua pertença profissional ou social”. No geral, há um estabelecimento conceitual em torno do lazer por meio de uma satisfação observada no produto vendido, aqui a HQ, onde uma vontade do consumidor é saciada (SILVA, 2002). O leitor – assim como o telespectador assíduo ou o cinéfilo interessado em filmes de ação e terror – absorve a mensagem querendo participar indiretamente daquele mundo, chegando a imitar as atitudes dos seus heróis ou ídolos. Desejam estar na ficção apresentada, assumindo fantasias que funcionam como uma espécie de defesa, protegendo o seu ego dos conflitos reais e, ao mesmo tempo, resolvendo o seu problema de identidade social (SILVA, 2002).

Todavia, há um detalhe importante. O espectador, mesmo compondo um todo 'massivo', integra uma sociedade heterogênea, ou seja, segue seus preceitos, compartilhando um espaço com outros grupos, que, por sua vez, têm formas de pensar distintas (SILVA, 2002). Assim, Santos (2004) trata a cultura como uma manifestação da humanidade dentro de um contexto integrado em diferentes agremiações ideológicas. Nesse convívio, fica perceptível a vantagem da revolução tecnológica de reprodução em série, pois esta facilita a inserção das expressões artísticas (nisto se incluem os quadrinhos) na sociedade, satisfazendo diversas necessidades criativas, sociais e políticas. Enfatizando as estratificações culturais das quais fazem parte os seres humanos, Eco (2000) cita duas noções fundamentais nos quadrinhos: a primeira se refere à receptividade cognitiva do leitor e a segunda liga-se à distribuição comercial dos mesmos.

Cirne (1972) afirma que o conteúdo massificado atinge com maior impacto a sociedade. Para ele, quantidade virou sinônimo de qualidade. Na raiz desse consumo, se localiza a maior importância dos quadrinhos, pois é através da fácil aquisição que eles chegam a uma maior parcela da sociedade, fazendo jus ao seu caráter popular (PATO, 2007). Atingindo seu alvo, inicia-se outra etapa da comunicação: a reação do leitor à mensagem apresentada. As HQs devem ser analisadas sob essa perspectiva, pois são produzidas para atender as várias linguagens existentes na sociedade, semelhantes apenas na satisfação pelo consumo, conforme mencionado por Silva (2002).

Atualmente, o maior público visado pela indústria das HQs é formado por crianças, não descartando a participação de um grupo leitor infanto-juvenil ou adulto. Normalmente, os quadrinhos infantis diferem dos adultos quanto ao conteúdo, na seguinte forma: os primeiros abordam assuntos fantasiosos, com fadas, super-heróis e demais personagens do gênero; já os adultos contemplam aspectos desvirtuados da sociedade, como alcoolismo, abuso de drogas, sexualidade desregrada, entre outros assuntos, empregando, em boa parte dos casos, figuras baseadas em pessoas reais, com defeitos e sentimentos próprios dos humanos (SILVA, 2002). Padrões à parte, se a meta é instruir, HQs adultas e infantis podem igualar-se na utilização de seus respectivos

personagens para facilitar a transmissão de mensagens pedagógicas, já que há uma grande aceitação social a tais ídolos (GOMES, 2001).

Para Eco (2000), a HQ é manipuladora de uma linguagem articulada e precisa, criada segundo certas leis formativas, se dirigindo à inteligência e ao gosto dos respectivos leitores. Gilbert Lascault (*apud* QUELLA-GUYOT, 1994, p. 90) afirma: “atualmente é nas histórias em quadrinhos (...) que cada pessoa encontra as *suas* frases, ligadas a *sua* linguagem”. Assim, o consumidor decide ler a história em quadrinhos que o conquista. Tal perspectiva também é comentada pelo analista Thierry Smolderem (*apud* MOTA; GUILHERME, 2000), este assegurando a HQ como representada no papel, mas disponibilizando-se na superfície mental do leitor a partir do contributo de quem a produz. Por sua vez, o autor/escritor/desenhista carece orquestrar alguns itens comunicativos para causar impactos cognitivos bem direcionados.

Mas, quais são esses itens e como se dá o seu processo de leitura nos quadrinhos? Que atrativos levaram os principais jornais norte-americanos a disputarem os melhores artistas do século passado? Por que as HQs foram (e ainda são) utilizadas como meio de ‘ancorar’ idéias ao longo da história com tanta eficiência? Possíveis respostas a estes questionamentos estão no uso racional dos elementos que compõem sua compleição geral, assunto do próximo tópico.

2.2 Elementos Narrativos

Seja de forma verbal ou não (ou ainda na combinação entre as duas linguagens), contar histórias implica organização de elementos narrativos em uma tessitura coesa, contendo início, meio e fim (EISNER, 2008). E, nos quadrinhos, o princípio é o mesmo, porém com certas singularidades, moldando um texto que desperta admiração ou, de outro lado, pode servir como um poderoso auxiliar instrucional (LUYTEN, 1985), fazendo valer a afirmação de Mainguenu (1993 *apud* SILVA, 2002, p. 48), de que “todo discurso

constitui-se em signo de alguma coisa para alguém, em um contexto de signos e experiências”.

Como já dito anteriormente, de acordo com a citação de Barbieri (1998 *apud* RAMOS 2009), e reforçado pela afirmação de Silva (2010), os quadrinhos consolidaram-se com uma linguagem autônoma por meio de influências de outras formas de arte, como ilustração, fotografia, literatura e cinema. Nas HQs, as ilustrações ganham sentido ao serem colocadas em sequência lógica com o objetivo de narrar graficamente uma ação. Para tal, cada quadro corresponde ao registro de um momento exato desse acontecimento, assimilando-se às fotografias, que remetem a ocasiões adicionais resumidas em uma única imagem, ou seja, considera-se uma série de relações entre o registrado e o vivido, realmente (RAMOS, 2009). Com a literatura, os quadrinhos guardam uma proximidade no tocante ao uso de legendas e diálogos escritos ao longo das cenas.

Do cinema, os quadrinhos herdaram não só a estrutura sequencial, como também a habilidade em conceber ângulos de visão, análogos aos captados pelas lentes de câmeras na produção de filmes para dramatizar os fatos, atribuindo-lhes mais emoção. Tais vistas remetem a sensações primitivas sobre quem as observa (EISNER, 2001) e configuram-se em três tipos gerais: a *superior* (picada ou *plongé*), que figura um olhar mais contemplativo sobre o acontecido, oferecendo ao leitor a impressão de um vôo sobre as situações ilustradas (Figura 07); a *vista média*, caracterizando uma observação no nível do olho, neutralizando a narração e dando-lhe, naquele instante, um ar de tranquilidade (Figura 08); e por fim, a *visão inferior* (contra-picado ou *contra-plongé*), proporcionando um caráter imponente à cena, que, por seu turno, parece ser assistida do chão (Figura 09).



Figura 07: *Vista superior* nos quadrinhos (autor: Igor Colares, "1138º Leilão", 2006).



Figura 08: Exemplo de plano de visão *médio* em HQs
(autor: Allyson Vila Nova, "Revolta", 2009).

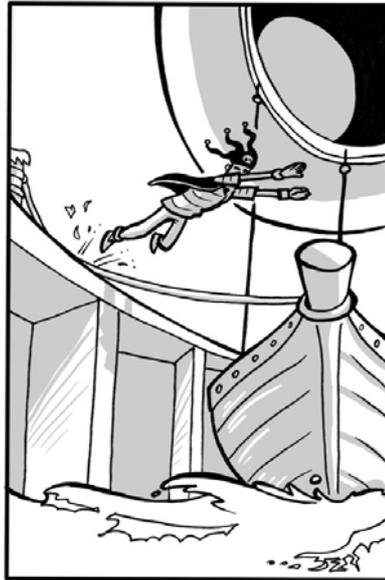


Figura 09: *Vista inferior*, conhecida também como *contra-picado* ou *contra-plongé* (autor: Igor Colares, "1138º Leilão", 2006).

Dentro das vistas, há os enquadramentos, que funcionam como o *zoom* de uma câmera cinematográfica, apresentando pormenores em amplitudes que variam desde um plano mais geral, indicando o cenário completo, por exemplo, até um pequeno *close* que explicita detalhes pertinentes à história (McCLUOD, 2008; RAMOS, 2009). Quando usadas coerentemente, essas visualizações suscitam uma comunicação eficiente, localizando o espectador no ambiente e nas tramas entre os personagens desenhados (Figura 10).



Figura 10: *Plano geral*, à esquerda, e dois *closes*, da mesma cena, à direita. (fonte: Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE, 2010).

Até aqui, foram analisadas as relações mais vigentes na contemporaneidade quanto ao assunto. Logicamente, a gama de afinidades entre os quadrinhos e outras expressões artísticas pode ser ampliada com os crescentes progressos tecnológicos. Apesar deste enlace, há particularidades nas HQs que merecem a devida atenção, responsáveis por narrar fatos em ambientes co-relacionados à vida real (MOTA; GUILHERME, 2000).

Ramos (2009, p. 17) salienta a peculiaridade da HQ: “quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, usando mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”. Esses códigos e regras devem ser respeitados pelo seu autor, sob pena de este não conquistar a cumplicidade do leitor para com sua obra (GUIMARÃES, 2002). É um erro tentar classificar a HQ apenas como mais um formato literário (RAMOS, 2009) ou, pior, como simples ferramenta alienante. Eco (2000) chega a afirmar haver uma semântica dos quadrinhos, no tocante aos itens empregados na construção de sua narrativa, ressaltando artifícios como onomatopéias, balões de fala, símbolos visuais e elipses. Resumidamente, uma HQ combina textos e imagens em um encadeamento entre quadros, ilustrando situações. Trata-se, portanto de dois códigos: o linguístico/verbal e o pictórico/não-verbal (SILVA, 2002).

Procurando estabelecer um conceito preciso, McCloud (2005, p. 6; 9) formula o seguinte enunciado:

“A forma artística – o meio – conhecido como quadrinhos é um recipiente que pode conter diversas idéias e imagens (...). Trata-se de um conjunto de imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”.

Reforçando tal assertiva, Eisner (2001, p. 122) explica que os quadrinhos devem ser considerados como uma configuração geral, onde há sobreposição de palavra e ilustração, permitindo ao leitor exercer suas habilidades interpretativas visuais e verbais, pois “quando palavra e imagem se ‘misturam’, as palavras formam um amálgama com a

imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação”.

Mantendo essa perspectiva, certas noções precisam ser esclarecidas. Quando se pretende causar um efeito determinado no espectador, as inúmeras possibilidades de compor uma história através da integração texto/desenho se estreitam (McCLOUD, 2008), filtrando os elementos que de fato interessam na linguagem planejada.

Para McCloud (2005), tal característica pode ser exemplificada em pelo menos sete combinações possíveis entre palavra e figura em uma HQ, cada uma propondo uma enunciação característica. A combinação *específica de palavras* retém seu peso no texto, fazendo das figuras apenas um adereço visual às frases (Figura 11), ao contrário das combinações *específicas de imagem*, onde as palavras acrescentam detalhes aos desenhos, atribuindo-lhes uma carga informacional dispensável (Figura 12).



Figura 11: Exemplos de combinação *específica de palavras* (McCLOUD, 2005).



Figura 12: Quadrinhos em combinação *específica de imagens* (McCLOUD, 2005).

Há a combinação *duo-específica*, que consiste em unir texto e desenhos na transmissão da mesma mensagem, não delegando maior importância a nenhuma desses dois elementos (Figura 13). Já na combinação *aditiva*, as palavras ampliam o sentido das ilustrações (Figura 14), enquanto que nos arranjos em *paralelo*, texto e ilustração seguem cursos diferentes (Figura 15).



Figura 13: Combinações *duo-específicas* (McCLOUD, 2005).



Figura 14: Exemplos de combinações *aditivas* (McCLOUD, 2005).



Figura 15: Quadrinhos contendo combinações em *paralelo* (McCLOUD, 2005).

Quando se fala em combinação *montagem*, tem-se a integração entre palavras e figuras, na qual as primeiras constituem as segundas através de recursos gráficos, como símbolos, marcas ou onomatopéias, estas interagindo com os personagens e demais elementos cênicos (Figura 16). Por fim, há as combinações *interdependentes*, na qual palavra e imagem se unem para transmitir uma idéia que nenhuma das duas poderia exprimir, com exatidão, sozinha (Figura 17). Esta última é a mais incidente nas HQs.

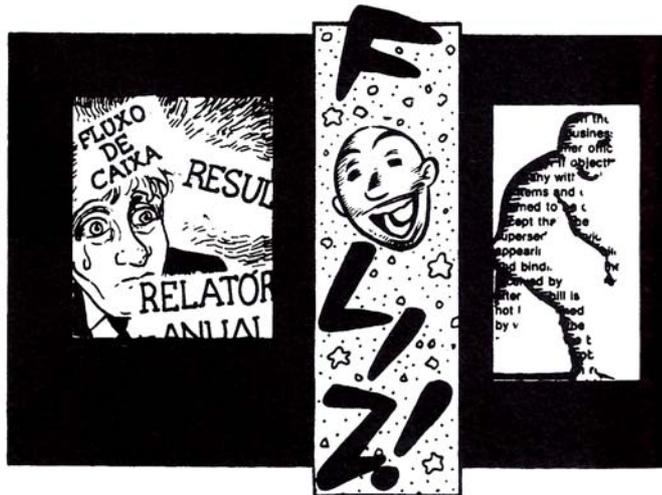


Figura 16: Combinações em *montagem* (McCLOUD, 2005).



Figura 17: Exemplos de combinações *interdependentes* (McCLOUD, 2005).

Na combinação interdependente, há, ainda, uma curiosidade: quando as figuras são ordenadas com muita clareza (Figura 18), estas podem liberar as palavras para explorar uma narrativa não muito relacionada às ilustrações, mesmo assim não tirando o sentido da história (McCLOUD, 2005). Isto é, em uma sequência coesa de imagens, a escrita das falas dos personagens nos balões, assim como as legendas narrativas, fica mais livre. Quando é o texto que obedece a uma linearidade (Figura 19), os desenhos ficam mais soltos para abranger a narração, não precisando ter ligação direta com os vocábulos.



Figura 18: Sequência bem ordenada de ilustrações (McCLOUD, 2005).



Figura 19: Textos sequenciais bem estruturados (McCLOUD, 2005).

Para Eguti (2001), o princípio de uma HQ é reproduzir uma interação face a face, na qual os personagens exprimem-se através de palavras e expressões corporais. Aqui, portanto, a história torna-se responsável pela transmissão do contexto enunciativo ao leitor, fator principal de compreensão.

Enfim, embora apenas simulem essa conversa real, as histórias em quadrinhos representam graficamente muitas particularidades conversacionais, como os assaltos de turno (Figura 20), os marcadores conversacionais (Figura 21) e a sobreposição de vozes (Figura 22), entre outras. Para tal, utilizam seus recursos específicos, como os enquadramentos, alternância entre os balões de fala e as legendas, que completam os recursos linguísticos não-verbais (gestos e expressões faciais) e paralinguísticos (prolongamento e intensificação de sons), auxiliando na compreensão da narrativa

(RAMOS, 2009). Até a polidez linguística, fenômeno que tem por finalidade preservar a harmonia da relação interpessoal na conversa por meio de diálogos adequados ao contexto dos interlocutores (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), neste caso os personagens, ocorre entre as personagens em suas histórias.



Figura 20: Quadrinho representando assalto de turno (RAMOS, 2009).



Figura 21: Exemplo de marcadores conversacionais nos quadrinhos (RAMOS, 2009).



Figura 22: A sobreposição de vozes (RAMOS, 2009).

Enfatizada a simultaneidade entre escrita e desenhos no corpo de uma HQ, detém-se, agora, a cada uma em separado. A princípio, serão abordadas as imagens presentes na estrutura narrativa dos quadrinhos.

Os desenhos surgem, sobretudo, como a pontuação de uma narrativa. Este recurso, verdadeiramente clássico, dá ao autor uma enorme responsabilidade em termos de planificação da história e da seleção das imagens. Uma vez que a ligação lógica entre *vinhetas* (sinônimo para quadrinhos) é assegurada pelo texto, a ilustração se liberta para uma nova segmentação, exigindo alguns cuidados a fim de não se perder ao longo da história (MOTA; GUILHERME, 2000).

Para Eisner (2001), a compreensão do que está desenhado requer do leitor a participação deste em uma *comunidade de experiências*. Esse conhecimento prévio de quem lê, precede a análise das imagens, acelerando a digestão intelectual das ilustrações fornecidas, as quais evocam a realidade após lembrarem um acontecimento comum (EISNER, 2009). Segundo o mesmo autor, apesar de haverem elementos visuais estereotipados de formas diversas dentro de cada cultura, há aqueles mais universais, a exemplo do herói, do vilão, da moça indefesa etc., todos colocados em contextos específicos para reforçar uma narrativa. Para entender plenamente esses desenhos, o observador precisa ter certa familiaridade com eles.

A figura humana é o elemento mais representado nas histórias em quadrinhos. Mesmo os animais são muitas vezes ilustrados como imitações da anatomia antropomórfica. Isso ocorre porque tal 'ícone' desencadeia uma série de interpretações gerais na mente do leitor. Já as expressões faciais são mais eficientes ainda, pois simbolizam o 'espelho da alma' (EISNER, 2001). Ramos (2009) compartilha esse ponto de vista ao apregoar boa parte das mensagens difundidas nos quadrinhos como provenientes de expressões faciais e gestuais dos personagens desenhados. Para ele, há inúmeras combinações possíveis entre olho, sobrancelhas e boca, que, quando

acentuadas na imagem, transmitem uma informação com o mínimo de ambiguidade interpretativa (Figura 23).



Figura 23: Expressão facial acentuada nas histórias em quadrinhos
(autor: Allyson Vila Nova, *“Revolta”*, 2009).

Nesse campo da linguagem corporal, Weil e Tompakov (2009) observaram que as pessoas falam gestualmente, sem palavras, utilizando-se de um código desprovido de mentiras, independente de quem se expresse: idoso, homem, mulher ou criança. Juntos, linguagem verbal (escrita ou falada) e não-verbal (corporal) comunicam uma mensagem intensa, clara e simples, às vezes divertida. Tal propriedade, quando migra às manifestações artísticas, incluindo os quadrinhos, torna-se uma poderosa ferramenta discursiva.

Em seu artigo sobre expressões faciais nas HQs, Fein e Kasher (1996) dizem que os artistas, antes de se expressarem por palavras, pintam em gestos os sentidos desejados e, para isso, utilizam-se de certo conhecimento em recursos extralinguísticos e de entonação. Ainda segundo os autores, o leitor reconhece essas mesmas ‘caras e bocas’ em sua realidade. Em seu estudo, Forceville (2005) examinou as representações de raiva em personagens de uma história da HQ francesa *Asterix*, escrita por René Goscinny e desenhada por Albert Uderzo, em 1970. Como um dos resultados, ele pôde observar que

vários signos (braços cruzados, sobrancelhas cerradas, bocas muito abertas) podem integrar-se compondo uma única expressão emotiva, com maior ou menor grau de intensidade.

Há uma gama de estilos artísticos nos quais se apóiam os desenhistas ao criarem suas HQs. É possível encontrar desde uma abordagem gráfica mais caricatural, usada por Maurício de Souza, Bill Watterson ou Jim Davis, passando pelo hiper-realismo de Alex Ross nas séries de super-heróis da DC Comics e chegando a uma pintura mais exótica, como a empregada por Dave McKean na revista *Batman: Asilo Arkham*, entre outros exemplos. No entanto, de acordo com Vergueiro (2006, *apud* RAMOS, 2009), existe uma tendência em se utilizar desenhos mais realistas em enredos sérios, de ação e aventura (Figura 24), ao passo que, em terrenos humorísticos ou infantis, os protagonistas e os diferentes elementos visuais são mais caricatos (Figura 25).



Figura 24: Estilo realista de desenho

(fonte: http://www.universohq.com/quadrinhos/n01092001_03.cfm).

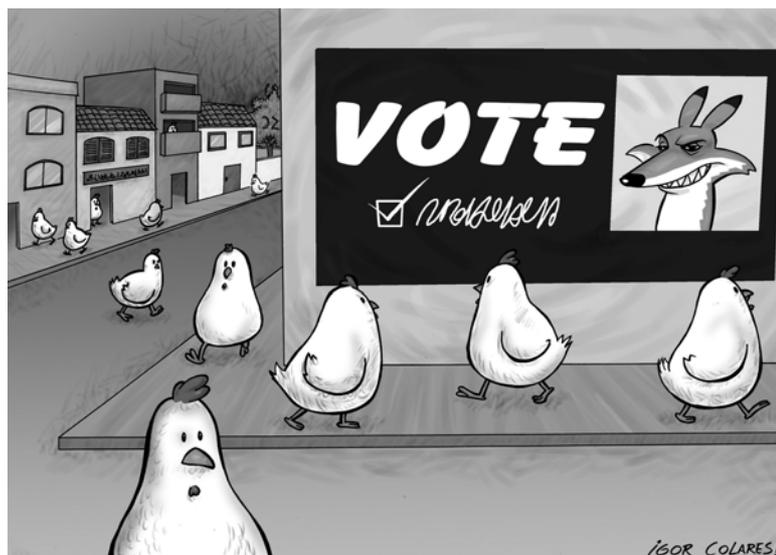


Figura 25: Exemplo de estilo caricato, empregado em quadrinhos infantis ou humorísticos (autor: Igor Colares, "VOTE", 2005).

Junto aos perfis pictográficos dos personagens, há, ainda, segundo Acevedo (1990 *apud* RAMOS 2009), recursos visuais que realçam as situações ilustradas, dando-lhes precisão cognitiva. São eles: os *sinais gráficos*, as *metáforas visuais* e as *linhas/figuras cinéticas*. Os primeiros complementam o significado da cena, fazendo parte de sua constituição, como pingos de suor, lágrimas ou poeira (Figura 26). Já as metáforas dizem respeito às emoções dos personagens e são representadas por ícones, como corações indicando paixão, bombas elucidando raiva ou estrelas subtendendo tontura (Figura 27). Por último, há os sinais que simbolizam movimento, ilustrados por linhas que partem do objeto em deslocamento e terminam pouco depois, dando a idéia de que o devido item se moveu. Outra forma de esboçar animação é repetindo o elemento. Em algumas situações, quando um personagem se mexe bruscamente, insere-se uma sequência de desenhos repetitivos, conferindo uma noção de rastro a alguma parte do corpo se movendo várias vezes (Figura 28).



Figura 26: Nuvem de poeira, exemplo de sinal gráfico
(autor: Igor Colares, "Eficiência", 2006).



Figura 27: Corações saindo do personagem, uma metáfora visual indicativa de paixão
(autor: Igor Colares, "Clube da Robótica", 2010).



Figura 28: Movimento simulado através de linhas e repetições nos braços do personagem
(autor: Allyson Vila Nova, "Revolta", 2009).

Por todo este aparato visual ofertado pelas HQs, e, obviamente, dependendo da mensagem que se pretende veicular, Eisner (2001) afirma ser possível, ainda, contar uma história em quadrinhos somente com imagens, recurso chamado por ele de *pantomima* (Figura 29).



Figura 29: HQ em *pantomima* (EISNER, 2001).

Porém, a maioria dos quadrinhos faz uso das palavras, que têm a sua função específica, contribuindo com o reforço de sentido indispensável a uma HQ, permitindo ao autor tecer toda uma trama de leitura fácil, na qual são representadas as onomatopéias, as falas dos personagens e as narrações extras localizadas fora dos balões (legendas).

As onomatopéias são, na verdade, um misto de desenho e escrita (Figura 30). Pode-se, assim, considerá-las pelo simples motivo de comporem graficamente o cenário, reforçando o sentido de uma ação. "*Blam!*", "*Crash!*", "*Booom!*" representam sons nos quadrinhos, os quais alguns autores afirmam derivarem de expressões inglesas como o

splash, por exemplo, cuja tradução é “espirrar, esguichar”, portanto sendo associado aos salpicos de líquidos, delineados nos enquadramentos (QUELLA-GUYOT, 1994).



Figura 30: Onomatopéia indicativa de velocidade, usada em HQs
(fonte: Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE, 2010).

Alega-se, dessa forma, que o uso de léxicos ingleses com função onomatopaica tem duas razões: por serem os EUA o berço dos quadrinhos comerciais e por conta do inglês ser a língua mais universal da atualidade (LUYTEN, 1987), isso não impedindo o aparecimento de novos sons adequados a outros idiomas (RAMOS, 2009). Determinados pesquisadores afirmam ainda que algumas onomatopéias originaram-se dos barulhos reais emitidos por seres, objetos ou fenômenos. “Cabrum” indica trovão, “pof” refere-se a uma pancada, “glup” sintetiza o engolir, e assim por diante (LUYTEN, 1987). Quella-Guyot (1994) assegura tais sonorizações como necessárias por representarem graficamente uma natureza vinculada no leitor, fazendo-o adentrar ainda mais na história. Já Cirne (1970) chega a comparar o emprego das onomatopéias nas HQs ao apropriado uso de sonoplastia no cinema. Eis mais uma analogia com a sétima arte.

Adentrando ainda mais na segmentação verbal das histórias em quadrinhos, vale destacar que o discurso predominante em suas narrativas é o direto, dando-se voz aos personagens. Em pesquisas recentes, percebeu-se, por parte das editoras, a utilização de

um vocabulário trazido do universo oral e incorporado aos textos escritos (RAMOS, 2009). Como o campo lexical está mais sujeito a mudanças do que o sintático, pois “é o reflexo mais perfeito das mudanças sociais” (PRETI, 1998 *apud* RAMOS, 2009, p. 41), edições de uma mesma obra, com o passar dos anos, foram re-editadas e re-lançadas procurando uma aceitabilidade maior dos leitores para com seus conteúdos através de palavras mais populares. Nas histórias antigas, havia uma tendência em o personagem principal proferir palavras mais formais, enquanto os coadjuvantes tinham uma linguagem mais coloquial (RAMOS, 2009), o que comprova essa mutabilidade vocabular em função das épocas. Este assunto será mais explorado no capítulo sobre Sociolinguística.

Independente do tipo de combinação texto/imagem escolhida na confecção de uma HQ – considerando as sete possibilidades listadas por McCloud (2005) –, o incremento de palavras sempre terá a propriedade de ‘empobrecer’ a polissemia das ilustrações, restringindo a elas um único significado (QUELLA-GUYOT, 1994), permitindo-se, assim, uma rápida identificação de cenários e personagens na história. A missão dos textos é, sobretudo, indicar aquilo que a imagem não mostra, acrescentando elementos temporais e espaciais à compreensão, de modo a fazer com que a narração se mantenha sem dificuldades.

Ramos (2009) cita duas noções indispensáveis às HQs: *espaço* e *tempo*. O espaço diz respeito ao que está representado nos quadrinhos e anexado ao instinto cognitivo do leitor. Já o tempo se refere à comparação intrínseca entre o que se passou no quadrinho anterior, o que se está lendo e o que será lido adiante. Os balões de fala se sobressaem nessa relação, pois representam falas momentâneas e em ordem discursiva.

Para Eisner (2001, p. 26),

“o balão é um recurso extremo. Ele tenta tornar visível um elemento etéreo: o som. A disposição dos balões que cercam a fala (...) contribui para a medição do tempo. (...) Uma exigência fundamental é que sejam lidos numa sequência determinada para que se saiba quem fala primeiro”.

Segundo Acevedo (1990 *apud* RAMOS 2009), os balões dividem-se em duas partes: *continente*, este se subdividido em corpo (oval) e apêndice (filete que aponta para a boca do personagem), e *conteúdo*, ou seja, as palavras e as suas respectivas mensagens (Figura 31).



Figura 31: O balão de fala e suas partes.

Como já se sabe, as HQs se apóiam na relação entre escrita e desenho (LUYTEN, 1987). E, muitas vezes, os balões têm a sua forma padrão modificada de modo a acompanhar essa estrutura, reforçando a informação transmitida. Como exemplos, podem-se mencionar o *balão uníssono*, contendo vários apêndices e empregado para falas em conjunto; o *balão mudo*, geralmente vazio ou preenchido com reticências, ambas as opções representando dúvida; o *balão-ondulado*, possuindo o contorno de seu desenho tremido e indicando grito, e o *balão tracejado*, que sugere voz baixa, sussurro (RAMOS, 2009).

Todos os elementos de uma HQ, comentados até então, intercalam-se em uma sequência na qual o leitor é quem fornece as ações intermediárias (EISNER, 2001). Trata-se de preencher a narrativa visual (o que não está graficamente representado) com subsídios mentais. A este recurso dá-se o nome de *elipse narrativa*.

Entre um quadrinho e outro há uma faixa divisora vazia (figura 32), normalmente chamada de *sarjeta* (McCLOUD, 2005), *hiato* (RAMOS, 2009) ou *espaço inter-imagens* (QUELLA-GUYOT, 1994). Nesses intervalos, onde acontecem as elipses, o espectador dá

linearidade aos desenhos nos quadros (ACEVEDO, 1990 *apud* SILVA 2002), determinando as ocorrências entre os enquadramentos através de imagens ilusórias. Ramos (2009) cita a questão de o leitor inferenciar a história, ou seja, atribuir significados próprios de acordo com as suas vivências entre uma cena e outra, normalmente estabelecendo a ligação entre os quadrinhos. A essas ligações o autor denomina *objetos do discurso visual*, baseando-se no conceito de Dubois (2003 *apud* RAMOS 2009), no qual o ato enunciativo cria categorias referenciais que mudam e se moldam no decorrer do texto proferido. Analogamente, o leitor criará situações que provavelmente serão re-utilizadas durante toda a história entre um quadrinho e outro.

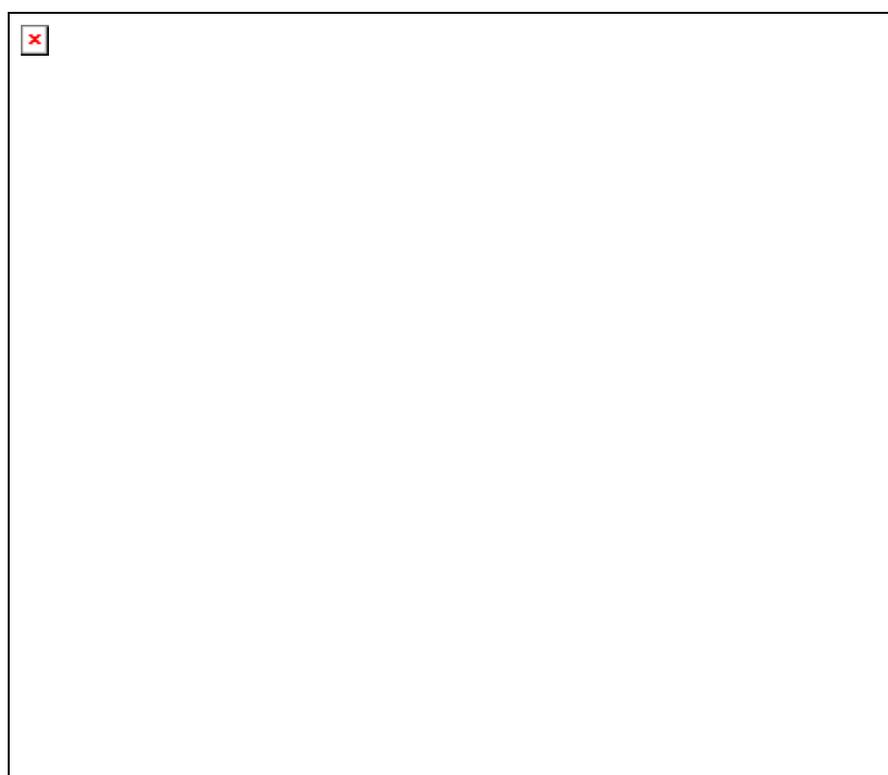


Figura 32: Esquema de sarjetas entre quadrinhos.

(fonte: Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE, 2010).

Como se pôde ver neste breve apanhado, os quadrinhos possuem uma anatomia visual própria, com seus elementos interagindo sincronicamente no decorrer da leitura. É interessante observar como alguns profissionais de HQs muitas vezes elaboram suas histórias sem essa consciência, mirando seus empenhos unicamente na tarefa que lhe

cabe, desenhando, escrevendo ou diagramando sem a devida preocupação com as inter-relações entre cada atividade no planejamento geral de produção dessa mídia.

Tomar partido de tal linguagem, avaliando as regras de como produzi-la e interpretá-la, é fundamental tanto para desenhistas e escritores quanto para leitores, pois ambos os lados estão envolvidos na efetivação das mensagens contidas nos quadrinhos. Como afirma Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Logo, torna-se correto se apropriar do gênero HQ.

CAPÍTULO 03

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Visando uma abordagem esclarecedora acerca da educação a distância (EAD), é preciso ter, antes de qualquer aprofundamento no devido tema, a consciência de que ela não é uma substituta da educação tradicional, mas sim uma modalidade na qual se encontra a superação de limites no acesso a uma instrução de qualidade por determinada parcela da população (PORTUGAL; COUTO, 2007), através de um método acessível a qualquer tipo de pessoa e adaptável a toda modalidade de instrução, seja técnica, superior, de pós-graduação ou especialização (ENSINO, 2008).

Em Vianney, Torres e Farias (2003, p. 48), encontra-se uma definição de EAD pelo Ministério da Educação (MEC), segundo o Decreto nº 2.494/1998, para regulamentar o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996. Na Portaria nº 2.253/2001, o artigo primeiro da referida lei coloca:

“Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diferentes meios de comunicação”.

Considerando tal explicação, há certos atributos na educação a distância que atravessam a maneira como são transmitidos os conteúdos didáticos nos materiais

impressos ou digitais, atingindo uma complexidade de relacionamentos pessoais, sejam estes presenciais ou virtuais, decisivos na eficiência dos cursos. Assim, os especialistas Sartori e Resler (2005 *apud* FLORES; PAVÃO, 2007) concebem a EAD como a estruturação de uma equipe cooperativa no cumprimento de suas funções e responsabilidades, formada por profissionais e procedimentos administrativos, pedagógicos e comunicacionais, buscando atender diretamente às necessidades de alunos situados em diferentes espaços geográficos, fatores pelos quais Giusta e Franco (2003, p. 28) escolheram denominar tal modalidade de “educação sem distância”.

A EAD se firma, portanto, como uma possibilidade de incremento à educação vigente, acompanhando as mudanças tecnológicas e conseqüentemente as sociais, modificando formas de pensar e agir no cotidiano (FARIA; SILVA, 2007). Contudo, não é possível ampliar o alcance dos cursos à distância, se antes não for permitida a expansão de cursos técnicos que instruem tanto professores quanto alunos a manusearem as ferramentas encontradas no universo das novas tecnologias da informação e da comunicação e a revisarem também a linguagem do que já se vinha produzindo em termos de mídia impressa (VIANNEY; TORRES; FARIAS, 2003; FARIA; SILVA, 2007; LOPES; XAVIER, 2007).

No entanto, adequar a educação a distância ao uso de tecnologias inovadoras, para que tais recursos tenham fundamento nesta nova forma de pedagogia, requer cuidados especiais (CUNHA, 2006). Pelo relatório da Unesco, são destacados quatro pilares essenciais a uma educação mais humanizada e atual: *aprender a conviver*, ou seja, manter políticas de boas relações entre os atores do processo de ensino-aprendizagem; *aprender a conhecer* os mecanismos e instrumentos próprios do mundo no qual os indivíduos estão inseridos; *aprender a ser* pessoa através de práticas pedagógicas que instiguem a responsabilidade, o sentido ético, a corporeidade, a espiritualidade e a inteligência de todos; e finalmente, *aprender a fazer*, porque práticas inovadoras envolvem multidisciplinaridade e adaptação a meios de trabalho cada vez mais dinâmicos e exigentes de integração (GIUSTA, 2003).

Hoje em dia não se pode mais falar em apreender informações, simplesmente. Mas sim, em saber aprender, ou seja, saber utilizar os instrumentos oferecidos em prol de constantes e grupais construções do conhecimento (VITORINO, 2009).

Sendo assim, um curso de EAD contempla a profícua relação entre os alunos, as equipes de profissionais ali envolvidos, os materiais de suporte e os conteúdos didáticos ministrados (ELIASQUEVICI; JUNIOR, 2008), todos esses elementos constituintes de um nicho no qual sobressaem cinco competências específicas: a flexibilidade temporal e didática, a distancialidade física, a presencialidade participativa, uma aprendizagem contínua, a alfabetização digital e comunicacional e a interação presencial somada à virtual (VITORINO, 2004; 2006 *apud* 2009; DERNTL; MOTSCHNIG-PITRIK, 2005). Esses itens mantêm afinidades entre si e podem ser considerados vantagens, comparados à educação tradicional por proporcionarem maior dinamismo e intensidade no trabalho com o auxílio de recursos inventivos, a exemplo dos AVAs – sigla para *ambientes virtuais de aprendizagem* (SUN; TSAI; FINGER; CHEN; YEH, 2006).

Tais competências constituem o modelo de aprendizagem conhecido como ‘todos-todos’ – diferente do ‘um-todos’ que se baseia na transmissão de informações no sentido professor-alunos, apenas –, no qual profissionais e alunos interagem aprendendo uns com os outros (SILVA, 2003; GARCIA, 2007).

Nos tópicos seguintes, serão ressaltadas a diversidade sociocultural dos alunos inseridos na EAD e a relação destes participantes com os profissionais responsáveis pela comunicação mediada em recursos cuidadosamente projetados, dentre os quais será especificada a HQ didática na educação a distância.

3.1 Os Participantes da Educação a Distância: uma Diversidade Integrada

Para um sistema de EAD funcionar com o mínimo possível de problemas, os seus atores precisam integrar-se em um relacionamento proveitoso, o que engloba bem-estar na execução de tarefas (LOPES; XAVIER, 2007). Faz-se necessário, então, uma breve descrição de quem são os participantes abarcados nesse processo, a começar pelos alunos.

Moreira (2003) afirma existir um tipo de pedagogia pertinente a cada faixa etária. Nos anos iniciais da vida, essa mesma autora considera fundamental a interação presencial como meio para desenvolver nos alunos as capacidades psíquicas básicas. Já na fase madura, na qual normalmente muitas dessas habilidades foram adquiridas, quando as pessoas optam por fazer algum curso deparam-se com uma nova realidade caracterizada pelo desgaste físico e mental advindos de longas jornadas de trabalho, o que dificulta a absorção de informações em uma sala de aula (KOTUJANSKY, 2009). A EAD começa, então, a expor certas regalias, pois esse método oferece, entre outros atributos, a flexibilidade de horários, permitindo aos alunos estudarem em dia e hora mais convenientes as suas condições – desde que estes cumpram os calendários estabelecidos pelo curso – e diminuindo, portanto, o impasse sobre a interferência do cansaço cotidiano no seu aprendizado (SILVA, 2003).

Mas quais as demais características básicas do público assistido pela educação a distância? No geral, são pessoas que, justamente por já estarem na fase adulta, firmaram-se, na maioria dos casos, em costumes, linguagens, profissões e estruturas familiares mais consistentes (LOPES; XAVIER, 2007; KOTUJANSKY, 2009), embora ainda sujeitos a interferências do ambiente externo onde convivem.

Tais realidades fundamentam a atenção necessária dada pelos profissionais de EAD às diferenças geográficas, sociais e culturais da população-alvo, já que em um curso a distância, dentro de uma mesma instituição, é possível encontrar alunos de cidades, estados ou mesmo países diferentes, a depender do alcance do referido curso (NISKIER, 2000; PORTUGAL; COUTO, 2007).

Segundo Palloff e Pratt (2004, p. 61):

“(...) embora seja considerado um grande nivelador, o ambiente *online* não transforma todos os alunos em um tipo, apenas – em outras palavras, os alunos virtuais são diferentes. Suas necessidades individuais, criadas por cultura, gênero, expectativa de vida, estilo de vida e geografia, requerem a atenção do professor”.

Assim, essas esferas devem ser observadas a fim de ajudar a diminuir a exclusão digital e comunicacional na EAD. Os cursos precisam mirar, sem exceção, as culturas envolvidas, ser agradáveis a ambos os sexos, concentrar-se na possibilidade de acesso em qualquer localidade, considerar todas as crenças e práticas religiosas dos indivíduos e preocupar-se com a alfabetização e a deficiência física de alguns sujeitos através de práticas textuais discursivas. Em suma, os alunos carecem se sentir parte de um grupo maior, único, que evite isolamentos, mas, ao mesmo tempo, necessitam ser respeitados em sua diversidade (PALLOFF; PRATT, 2004).

Conforme destaca Niskier (2000), a implementação e a execução da educação a distância em outros países, como Inglaterra, Estados Unidos ou China, só deram certo porque houve planejamentos e estruturas curriculares ajustados a uma heterogeneidade sociocultural dos alunos locais.

Quando estimulados da forma correta por professores/mentores devidamente treinados, os discentes tendem a adquirir, aos poucos, qualidades imprescindíveis a um desempenho de sucesso na EAD, como as habilidades para manusear tecnologias, a abertura para as atividades expostas, uma boa comunicação, o comprometimento com o trabalho em conjunto e a sinceridade durante os sistemas avaliativos (PALLOFF; PRATT, 2004; MAIA; RODRIGUES; RANGEL; VALENTE, 2006). Para Pintrich (2000 *apud* PAECHTER; MAIER; MACHER, 2009), essas são propriedades originárias da atenção especial dada a todos os alunos em cursos dessa natureza.

Tem-se, aqui, o *link* entre os alunos, permeados por uma cultura diversa, e os profissionais, estes últimos geralmente ligados a uma mesma instituição que procura

padronizar suas práticas de trabalho e uma linguagem empregada diante dos discentes. Portanto, três condições são necessárias aos educadores comprometidos com a modalidade a distância: a congruência (transparência), a aceitação e a empatia, todas relativas à compreensão sobre quem é o outro, neste caso, o aluno (DERNTL; MOTSCHNIG-PITRIK, 2005).

As atividades técnicas na EAD estiveram sempre acopladas às mudanças geradas nas sociedades pela revolução tecnológica. Dentro dessa perspectiva,

“a produção para EAD é, geralmente, atribuída à equipe que se encarrega da preparação de matérias educacionais para as diferentes mídias, porém, conforme entendimento mais amplo, a participação direta ou indireta dos componentes das diferentes equipes pode contribuir com um processo produtivo diferenciado” (MOREIRA, 2009, p. 371).

Entenda-se por “equipe” um conjunto de sujeitos que trabalham exercendo valores de cooperação, co-participação e ajuda mútua, contribuindo com suas devidas competências em torno do mesmo objetivo (MOREIRA, 2009).

Dentre os profissionais encontrados em uma unidade de EAD, estão: os *gestores*, responsáveis por coordenarem toda a estrutura dos projetos; os *autores* ou *conteudistas*, professores doutores encarregados em produzir/escrever os conteúdos pedagógicos a serem transmitidos pelos professores-tutores aos alunos; os *pedagogos*, com a tarefa de assessorar toda a mediação educativa, levando em conta debates e sistemas de avaliação; o *designer instrucional*, ao qual cabe planejar, implantar e avaliar as mídias que potencializem o ensino-aprendizagem; os *artistas*, empenhados na direção de arte, gráficos, animações e ilustrações usadas nas plataformas impressas e digitais; os *tutores*, professores acompanhantes dos alunos durante as aulas e as avaliações realizadas, virtualmente e presencialmente; os *técnicos* (equipe de suporte), monitores do funcionamento das tecnologias empregadas; e os *tecnólogos*, criadores dos recursos tecnológicos usados nos cursos, como *softwares*, ambientes virtuais e demais aplicativos digitais (MOREIRA, 2009).

Baseado nessas informações, torna-se necessário cada ator compreender o trabalho do outro, de modo a processar melhor a sua própria responsabilidade em favor de uma produção mais eficiente (MOREIRA, 2009).

Tais profissionais, embora executem tarefas distintas uns dos outros sendo especialistas em suas respectivas áreas de atuação (SARTORI; ROESLER, 2005 *apud* FLORES & PAVÃO, 2007), têm, em comum, uma primordial função: a de viabilizar a interação estabelecida entre os alunos e os conteúdos a eles apresentados (BARRETO, 2002, p. 02 *apud* GARCIA, 2007; DIAS; LEITE, 2010), estruturando uma comunicação dialógica entre todos os personagens do processo, sem, contudo, interferir demasiadamente nesse processo, o que poderia prejudicar as iniciativas a serem tomadas pelos alunos em questão (GARCIA, 2007).

Para isso, tanto os professores-conteudistas e professores-tutores quanto os demais profissionais citados anteriormente devem empenhar-se em uma peculiar gestão pedagógica. Isso implica estabelecer certa dinamicidade de monitoramento de aulas, empenhando-se para aprender com os alunos; ceder, em determinados momentos, às opiniões dos aprendizes tanto na elaboração do curso quanto no processo de aprendizagem, estando a disposição para colaborar; e afastar-se um pouco dos cargos tradicionais de especialistas a fim de se tornarem mais acessíveis aos estudantes nessa comunicação (PALLOFF; PRATT, 2004; OLIVEIRA; PASSOS, 2008).

O saber fazer, em todos os sentidos do método educacional, corresponde a uma ligação intrínseca entre a formação contínua do profissional (PAECHTER; MAIER; MACHER, 2009) e a sua prática de fato, em um meio repleto de alunos oriundos de inúmeras naturezas sociais e geográficas. Não é possível uma única fórmula de educar para diferentes contextos (OLIVEIRA; PASSOS, 2008), o que requer iniciativas bem arquitetadas no fluxo profissional-aluno. Niskier (*apud* LITTO; FORMIGA, 2009) fala sobre a importância relativa ao profissional da EAD: ele precisa estar preparado para integrar modernas técnicas ao seu trabalho em termos de atitudes e conhecimentos dos meios de comunicação, além de se munir de noções acerca dos objetos didáticos.

O importante é trabalhar com as circunstâncias a partir de um diagnóstico de necessidades pedagógicas que precisam ser satisfeitas. Essas necessidades surgem nos discentes e são as seguintes: treinamento e suporte para posterior utilização das novas tecnologias empregadas; serviços integrados, nos quais os estudantes recorram a materiais de apoio didático da mesma forma como ocorreria no ensino totalmente presencial, através das bibliotecas, tutorias, livrarias e aconselhamentos profissionais; e o implemento de políticas específicas, como táticas de segurança e privacidade, leis de uso, direitos autorais, propriedade intelectual, avaliação e *feedbacks* sobre desempenhos (PALLOFF; PRATT, 2004).

É preciso, assim, dar aos aprendizes a oportunidade de eles empreenderem suas pesquisas. Segundo o relato de um professor, colhido por Lopes e Xavier (2007) em um trabalho sobre a afetividade entre professores e estudantes na EAD, “muito tempo dos alunos foi ocupado com falatórios excessivos e unidirecionais dos seus professores, até agora”. Tal conscientização possibilitará aos aprendizes atuarem em grupos de estudo, estabelecendo, por sua vez, uma rede de relacionamentos entre eles mesmos e os seus professores (JOHNSON; HORNIRK; SALAS, 2008 *apud* PAECHTER; MAIER; MACHER, 2009; OLIVEIRA; PASSOS, 2008). Contudo, o percurso será completo somente se o trabalho dos demais profissionais envolvidos na EAD, através da confecção de materiais didáticos impressos e digitais, for compreendido como parte integrante ao procedimento (SARTORI; ROESLER, 2005 *apud* FLORES; PAVÃO, 2007; MOREIRA, 2009).

Para se manter saudável, um sistema de EAD requer, ainda – tanto por parte dos alunos como dos profissionais –, avaliação constante, dividida em três tipos. A primeira é conhecida como *avaliação diagnosticável*, responsável por ajudar a planejar melhor o ensino de um curso em fase de implementação. A segunda é a *formativa*, avaliação que se mantém no andamento do curso, visando um constante apanhado acerca do aproveitamento dos alunos, norteando assim a aplicação de pedagogias apropriadas ao sucesso destes discentes, enquanto o terceiro e último tipo de avaliação, chamado de *somativo*, refere-se ao acúmulo dos diversos valores avaliativos obtidos ao longo do

curso, os quais serão analisados e verificados em termos de êxito quanto ao programa didático adotado (MOREIRA, 2003). Vale ressaltar que cada projeto de EAD pedirá um acompanhamento específico, conseqüentemente, obtendo resultados diferentes uns dos outros (SUN; TSAI; FINGER; CHEN; YEH, 2006).

Sobre tal ponto, Kenneth C. Green, diretor do *The Campus Computing Project*, nos EUA, afirma que, tanto no Brasil como em qualquer outro lugar do mundo, a educação a distância é algo muito novo e por isso deve estar em avaliação ininterrupta, onde, de posse de dados sempre atualizados, se possa perceber erros, acertos e possíveis melhorias (ENSINO, 2008).

Por hora, é importante perceber a criação de materiais consoantes as necessidades dos alunos, tornando o aprendizado mais atraente, e sintonizados a montagem de um esquema bem integrado de trabalho com os requisitos básicos para se construir uma metodologia pedagógica na EAD.

3.2 Sobre os Recursos Midiáticos na EAD

Em Bizzo (2009, p. 193), encontra-se uma afirmação que remete a conexão ideal entre um conteúdo científico e um público composto por alunos adultos:

“A relação do educando com o conhecimento tem como uma de suas finalidades ampliar a compreensão que ele tem do mundo, fator essencial para qualquer empreendimento que vise a sua mudança. Isso implica compreender-se como parte integrante desse todo, percebendo-se como parte ativa de um conjunto de elementos da esfera natural, social e histórica. O conhecimento científico deve ser parte integrante dessa relação do educando com o mundo e entendido em seu significado mais profundo, como produto histórico de um conjunto determinado de representações socialmente compartilhadas”.

Junuz (2009) reforça tal assertiva ao pregar que cada área do conhecimento precisa ser tratada de forma diferente na aplicação dos seus objetos operacionais de

aprendizagem. Essa abordagem mostra ser eficiente na organização de um curso a distância, pois promove, segundo a autora, a auto-busca pela informação, por alunos e professores, e a desejada construção interativa do conhecimento. E quando se trata das áreas exatas, o ensino a distância precisa ser ainda mais cauteloso, pois requer uma estrutura pedagógica avançada, devido à abstração dos conceitos estudados (CUNHA, 2006).

Dentro dessa magnitude, a EAD fornece um conjunto de recursos audiovisuais responsáveis por seduzirem os aprendizes pela facilidade com a qual dispõem o processo de ensino-aprendizagem (ENSINO, 2008).

Niskier (2000) reflete sobre dois conceitos na transmissão de informações aos discentes: a *metodologia didática*, referente à organização de experiências para se chegar aos objetivos visados, e os *meios instrucionais*, relacionados à maneira de expor os alunos a tais experiências. Nesses dois tópicos, estão as mídias educacionais.

Sobre tal expressão, Franco (2003, p. 89) afirma: “do latim ‘*medium*’, o termo mídia significa meio ou veículo de comunicação, englobando, principalmente, os meios impressos (...), o cinema – (...) –, os eletrônicos, como o rádio e a TV e o eletrônico digital, como a internet”.

Alguns desses meios, como cinema, TV e HQ, são alvos de julgamentos negativos ao considerar-se apenas o impacto do seu caráter ‘alienante’. Contudo, Caboclo e Trindade (1998) dizem ser necessária uma conscientização dos espectadores sobre os símbolos apreendidos, ou seja, o público precisa adquirir uma leitura crítica das imagens veiculadas por tais mídias, a fim de construírem os seus “eus” socialmente determinados por figuras, discursos e códigos. Portanto, tais recursos são eficientes e podem, sim, ser utilizados na mediação pedagógica presencial ou, principalmente, a distância.

Bons exemplos da eficácia na execução de recursos multimídia e massivos na EAD são vistos nos programas do *Telecurso 2000*, nos quais, diante de sua dinâmica dramatúrgica televisiva (envolvendo encenações executadas por atores conhecidos no

mundo do entretenimento) relacionando imagens, áudios e legendas complementares, foram obtidos êxitos no desempenho de alunos adultos que não tiveram condições de estudar na juventude (BIZZO, 2008).

Tal conjuntura abre novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem também por meio dos computadores (FALKEMBACH, 2005). Paralelo à aplicação de livros, encartes, apostilas tradicionais, TV e rádio, surgem os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), que correspondem às salas de aula *online* compostas por interfaces ou ferramentas decisivas para a construção do conhecimento através da interatividade, pois não só comportam os assuntos e atividades propostos pelo professor, como acolhem a atuação dele e dos alunos, seja individual ou colaborativamente (SILVA, 2003). Independente de onde estejam, os sujeitos envolvidos se comunicam nos AVA's em tempo real, produzem, discutem e se motivam através de murais virtuais, salas de bate-papo (*chats*), correio eletrônico (serviços de *e-mail*) e blocos de notas. Enfim, a internet, como um todo, tem a sua configuração constituída pela interação com o próprio usuário, onde este navega como bem entender pelo ciberespaço, não seguindo roteiros pré-determinados (FRANCO, 2003), o que oferece uma boa operacionalidade do material ali ofertado (SANTOS; SILVA, 2009).

Quanto aos impressos, mesmo na EAD estes ainda são os materiais mais valorizados (cerca de 86% de preferência entre as instituições que oferecem cursos a distância), seguidos pela internet, 56%, e pelos CD-ROM's, 48% (ENSINO, 2008).

Segundo Nogueira (2003) os materiais impressos ainda são muito utilizados na EAD por conta da familiaridade existente entre eles e os professores e alunos. Para a autora, há inúmeros tipos de materiais que podem ser aplicados em cursos a distância, como o manual, os livros, os guias de estudo e as coletâneas de charges/HQs, todos em diferentes formatos gráficos, mas úteis ao mesmo propósito. O que muda, de fato, quanto à produção desses materiais, é a questão sobre a qual pesa o tipo de curso ofertado. Alguns cursos exigem materiais impressos, enquanto outros às vezes dispensam tais mídias e disponibilizam materiais equivalentes no formato *online*.

Na relação existente entre texto e imagem nesses recursos didáticos, sejam eles impressos ou digitais/virtuais, Mayer (2003) realizou uma pesquisa na qual considerou os recursos multimídia – que integram várias linguagens, verbais e não-verbais, visuais e audíveis, em um único material (FRANCO, 2003) – semelhantes à natureza cognitiva humana. Assim, ele sugere três suposições de relação: o *duplo canal*, conhecido como a capacidade de apreender as informações verbais e pictóricas; a *limitação*, ligada ao nível de alcance mental da informação (capacidade natural), normalmente absorvida pelos indivíduos; e o *aprendizado ativo*, onde ocorrem as associações entre imagens e textos, estes sendo posicionados mentalmente de acordo com as necessidades do sujeito.

No aprendizado, de certa forma, o aluno seleciona, organiza e integra as informações verbais e não-verbais de maneira não-rígida e não-linear, provavelmente respeitando a sua natureza cognitiva (MAYER, 2003).

Para efetivar a sua pesquisa acerca dessa interação, Mayer (2003) convidou, para participar de uma pesquisa, um grupo de estudantes, posteriormente dividido em duas equipes: a multimídia, consumidora de conteúdos expostos em mídias contendo texto-ilustração (imagem estática) e narração-animação (imagem em movimento), e a não-multimídia, para quem eram apresentados assuntos, porém em áudios e manuscritos, apenas. Nos dados coletados, houve maior interesse para com o conteúdo por parte dos alunos envolvidos na instrução texto-imagem do que entre os estudantes em contato com os mesmos conteúdos, porém ofertados unicamente via verbal.

Além disso, nessas mesmas mídias, a contiguidade entre as palavras e as respectivas imagens, as quais serviam de legendas ou narrações sonoras, também foram analisadas durante o teste. Materiais instrucionais (impressos ou digitais), que forneciam textos semanticamente muito distantes das figuras com as quais se relacionavam, afastaram o interesse dos alunos.

Em ambas as modalidades de mídia, obteve-se, ainda, um curioso resultado de preferência por parte dos alunos: a linguagem mais 'conversacional'/coloquial, ao invés de

uma mais formal, ganhou mais atenção e compreensão. Provavelmente, tal fator ocorreu por tais materiais se aproximarem da realidade linguística dos estudantes.

Em um trabalho similar, desenvolvido por Rezende (2009), foram utilizadas fotografias para fomentar discussões entre os alunos em um *chat* de um curso de língua inglesa a distância. O objetivo era fazer os discentes trazerem no seu discurso/texto subjetivo, em inglês, a sua imagem de mundo sobre as fotos, que normalmente ilustravam locais famosos ou relembra o passado de alguns participantes do experimento. O arcabouço teórico da pesquisa girou em torno de uma fundamentação instituída por Bakhtin (1992 *apud* REZENDE, 2009): todo enunciado (oral ou escrito) é uma prática social, constituído por um 'eu' e, ao mesmo tempo, baseado no 'outro', remodelando-se no decorrer da interação entre o interlocutor e o locutor.

As fotos utilizadas estimularam a prática social do idioma inglês durante as atividades no referido estudo de Rezende (2009), este finalizando o seu trabalho afirmando que é possível ser construída, por um grupo específico de pessoas, uma linguagem entre imagem, escrita e oralidade. Torna-se válido, portanto, em outros dialetos, testar a mesma prática, a fim de confirmar se, também neles, haveria o mesmo resultado.

Com relação a esse aspecto, são reconhecidas várias iniciativas ao longo do país (FÁVERO, 2007). No sistema educacional da CUT (Central Única dos Trabalhadores), os materiais didáticos são baseados na realidade dos alunos, apresentando fotos, desenhos, poesias, contos e outros textos de cunho pedagógico associados a cada disciplina (Matemática, Leitura e Interpretação de Desenho, Gestão e Planejamento e Trabalho e Tecnologia, Química, Biologia etc.). Aos professores, são entregues outros materiais que os instruem a ministrar as aulas e, assim, transmitir os conteúdos das grades curriculares aos devidos alunos (FÁVERO, 2007).

No SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos) de Porto Alegre, estruturaram-se as *totalidades do conhecimento*, baseadas em abordagens significativas para os alunos,

respeitando as suas vivências cotidianas. O resultado dessa implementação foi tão proveitoso que rompeu com o paradigma no qual os conteúdos ofertados de maneira tradicional a um público de faixa etária mais jovem é diferentemente aceito por pessoas que não tiveram essa educação em suas épocas de juventude (FÁVERO, 2007).

Em outras palavras, um bom esquema educacional precisa ter materiais que integrem o pictórico às palavras, unindo conteúdos científicos às circunstâncias de mundo dos alunos, de forma a se confeccionar materiais didáticos mais cativantes.

3.3 As Histórias em Quadrinhos Didáticas e a Educação a Distância

Diante das características ofertadas pelos quadrinhos, estes podem ser enquadrados no grupo, citado por Mayer (2003), que oferece informações constituídas, ao mesmo tempo, por elementos verbais e não-verbais aos leitores, facilitando o acesso às informações divulgadas em cursos na modalidade à distância. Procurando identificar a melhor forma de empregar as HQs neste universo formado não só por impressos como também por mídias digitais, serão elencadas, agora, algumas especificidades e inovações tecnológicas encontradas em pesquisas relacionadas ao assunto.

3.3.1 As HQs Didáticas

As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas em qualquer nível de ensino, pois tal gênero discursivo é de fácil acesso e chama a atenção de muitos leitores de diversas idades, visto que a interação entre o visual e o verbal é um ótimo recurso para despertar a autonomia e o lado crítico do aluno (MOTERONI; MENEGASSI, 2010). O próprio Eisner (2001) chegou a ilustrar manuais de armamento para o exército norte-americano (Figura 33).

Conforme visto no início do segundo capítulo, sobre quadrinhos, tal quadrinista chama as HQs didáticas de *instrucionais*, subdividindo-as em dois grupos: os de *instruções técnicas* e os de *condicionamento de atitudes*. As histórias agrupadas no primeiro tipo, geralmente são associadas ao como se montar ou consertar objetos complexos, como aparelhos eletrônicos. Segundo Eisner (2001), o ideal, nessa categoria, é construir uma história que integre o leitor no ambiente representado pelos desenhos, por meio de enquadramentos e planos de visão simuladores do olhar/perspectiva do espectador, atribuindo, assim, eficiência à comunicação apresentada.

M234 SÉRIE TÁTICA M240 TREINAMENTO
SEÇÃO DA OGIVA

1. REMOVER COBERTURA

2. REMOVER WHS

3. MONTAGEM PRINCIPAL

USE ESTE MANUAL PARA O PREPARO DO LANÇAMENTO, MAS PRESTE MUITA ATENÇÃO NO QUE DIZ RESPEITO À SEGURANÇA E À CONFIABILIDADE! COM UMA ARMA DE GUERRA DE RESERVA, AS INSTRUÇÕES DE SEGURANÇA TÊM PRIORIDADE ABSOLUTA.

FIQUE ATENTO AOS DEFEITOS DE "REJEIÇÃO"!

RECIPIENTE

NÃO USE UMA ARMA COM DEFEITOS DE "REJEIÇÃO" ATÉ QUE O DEFEITO TENHA SIDO CONSERTADO. COM OUTROS TIPOS DE DEFEITO, UMA ARMA PODE SER APROVEITADA EM COMBATE... MAS CORRIJA OS DEFEITOS O MAIS RÁPIDO POSSÍVEL.

DESCARGA

A WHS (SEÇÃO DA OGIVA) VEM NUM RECIPIENTE DE TRANSPORTE E ARMAZENAGEM.

1. BARRAS PARA REMOÇÃO POR LIGA

2. BARRAS PARA REMOÇÃO MANUAL

GUINCHO DE 5 TONELADAS

PARA REMOVER A COBERTURA E A WHS VOCÊ USARÁ UM DESTES... LT (CARREGADOR-TRANSPORTADOR)

O RECIPIENTE TAMBÉM PODE SER REMOVIDO MANUALMENTE POR QUATRO HOMENS POR MEIO DAS BARRAS MANUAIS.

ICADOR DE TRIPE

VIGA DE LINGA

SOLTANDO GUINASTE/ICADOR E VIGA DE LINGA

LT OU GUINCHO DE 5 TONELADAS

ICADOR DE TRIPE

1. AFASTAR A LINGA DA WHS

2. REMOVER GUIAS

3. REMOVER BARRA DE LINGA DO GANCHO

4. PRENDER VEÍCULO, ICADOR E LINGA CASO O TAM ASSIM O REQUEIRA

5. COLOCAR TAMPA NO RECIPIENTE E TORCER OS FECHOS 22 TEE-HEAD ATÉ FICAREM SEGUROS

REMOVER RECIPIENTE DA ÁREA DE LANÇAMENTO

MARCAR "VAZIO" NO RECIPIENTE

VAZIO

PRE-DISPARO

CASO SE PEÇA ABERTURA PAL, VER PAGINA XX

1. REMOVER TAMPA DE ACESSO AO PAINEL PARA ESTABELECIMENTO DE PARÂMETROS.

2. COM SEGUNDA PESSOA, VERIFICAR TODOS OS AJUSTES DOS INTERRUPTORES E O INDICADOR SIM/NÃO.

VERDE SIM! VERMELHO REJEITAR WHS

3. AJUSTAR INTERRUPTORES TAL COMO ESPECIFICADO NA ORDEM DE DISPARO

4. COLOCAR INTERRUPTORES DO TIMER NAS POSIÇÕES ESPECÍFICAS. CASOS NA ORDEM DE DISPARO SE NÃO FOR POSSÍVEL REAJUSTAR NISSO, ESTE É UM EXEMPLO DE AJUSTES PRE-DISPARO. O HORÁRIO DE 100 AQUI É DE 45 SEGUNDOS... E O AJUSTE DE INTERRUPTOR E N. ASSIM A SUSTENTAÇÃO SERÁ INTERROMPIDA NO TEMPO ESPECIFICADO

5. INSTALAR TAMPA DE ACESSO. ALINHAR OS ENCAIXES E TRANÇAR COM A CHAVE... POR A CHAVE DE VOLTAR DO RECIPIENTE VAZIO.

VERIFICAR DUAS VEZES... PARA QUE NENHUM INTERRUPTOR FIQUE EM S... OU A ARMA FALHARÁ.

SEQUENCIAL TIMER

CEIFERAS

FECHAS

INDICADOR

INTERRUPTOR DE SUSTENTAÇÃO

PLACA BOTÃO SELECIONAR

ABR. BOTÃO 22.25V

Figura 33: Material ilustrado por Will Eisner para o exército norte-americano (EISNER, 2001).

Já os quadrinhos classificados como divulgadores de condicionamento de atitudes procuram tornar um determinado hábito em uma tarefa a ser executada pelo leitor em suas práticas diárias (Figura 34). São muito empregados no meio publicitário, para estimular as vendas de determinados produtos ou serviços, em campanhas de saúde,

visando o alerta e a prevenção de algumas doenças, entre outros setores. Enquadram-se nesse grupo, também, as HQs utilizadas em escolas e cursos de EAD.



Figura 34: Exemplos de HQs condicionadoras de atitudes (EISNER, 2001).

Em todo meio educacional, a HQ se torna eficiente, como recurso didático, quando representa graficamente uma disciplina com detalhes visuais pertinentes àquela abordagem, aumentando ou diminuindo o número de informações visuais de acordo com as necessidades pedagógicas do processo ensino-aprendizagem em prática (ARAÚJO; COSTA; COSTA, 2008). Na Biologia, por exemplo, considerando-se uma aula sobre meio ambiente, pode-se utilizar, em uma HQ referente a tal conteúdo, imagens que dizem respeito a um ecossistema, ilustrando os animais e as plantas nativos de uma região, representando a ação do homem sobre tal nicho, desenhando os recursos minerais e a hidrografia próprios do local, enfim, caracterizando um espaço geográfico por meio de um panorama gráfico objetivo e enriquecedor sobre o tema.

Além dos aspectos gráficos (estruturais) e ideológicos (de conteúdo) outro elemento pode participar da abordagem temática em uma HQ, mesmo que esta seja educativa: o humor. Esse despojamento associa-se à familiarização com a realidade ilustrada nos quadrinhos, alguns dos motivos responsáveis por levarem tantos leitores a viajar pelos mundos neles representados (SANTOS; SILVA, 2010).

Eis um bom exemplo: em uma obra intitulada *Guia Mangá de Física* (NITTA; TAKATSU, 2009), coube a concepção de uma história na qual se encontram as personagens Megumi e Sayaka, duas garotas colegiais disputando uma partida de tênis

(Figura 35). No enredo, a orgulhosa Sayaka sempre vence os jogos. Inconformada, Megumi busca ajuda em um despercebido, porém muito inteligente, colega de classe, o Hyota, o qual lhe esclarece tudo não passar de uma situação onde entram também em jogo as Leis de Newton. Após tal explicação, a garota, agora entusiasmada, passa a treinar com base nas teorias estudadas, vencendo os jogos seguintes contra sua rival Sayaka. É perceptível, durante toda a narrativa, a presença de gírias, onomatopéias, repetições simulando gagueira, exclamações que enfatizam entonações, entre outros recursos utilizados, conforme sugere Preti (2004), para trazer mais realismo e humor aos falares dos personagens.



Figura 35: Trecho do *Guia Mangá de Física* (NITTA; TAKATSU, 2009).

De forma semelhante, nos quadrinhos sobre Estatística, de Takahashi e Inoue (2010), há, por meio dos mesmos recursos verbais e não-verbais, uma encenação de

outro contexto rotineiro, onde a apaixonada Luy deseja aprender cálculos estatísticos com o vistoso funcionário Igarashi, o qual trabalha para o pai dela (Figura 36). No entanto, a menina se surpreende ao ver que quem vai lhe ensinar tal assunto é outro funcionário, o esquisito Mamoru. A partir daí, desenrolam-se situações muito didáticas e, ao mesmo tempo, engraçadas acerca do tema. O resultado é a constituição de um material prático e visualmente atraente em termos pedagógicos.



Figura 36: *Guia Mangá de Estatística* (TAKAHASHI; INOUE, 2010).

Silva (2010) vai mais além. Para esse estudioso o ato de se trabalhar com quadrinhos na educação, se trata de um processo pelo qual se ascende à possibilidade de construção de uma experiência artística que se insere na vida e no cotidiano com um formato que privilegia o prazer, a auto-expressão e a sociabilidade. Entra em jogo, então, o exercício na produção de HQs, com o uso consciente de palavras, pontos, linhas, cores, personagens e diagramações gerais de páginas, por parte dos alunos, estes atingindo práticas pedagógicas antes inacessíveis a eles (ARAÚJO; COSTA; COSTA, 2008; CARUSO;

SILVEIRA, 2009). Usando de forma correta, tal estratégia valoriza as vivências dos discentes (CARUSO; SILVEIRA, 2009).

Ou seja, a princípio, para se educar através dos quadrinhos, é preciso não só ensinar sobre quadrinhos, mas também incitar os discentes a produzir tal arte (QUELLA-GUYOT, 1994). Da mesma forma que para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa entrar em contato constante com tais práticas, para se entender a real função comunicativa das HQs, torna-se necessário quadrinizar histórias em tal formato.

Do projeto de pesquisa Oficina de Educação Através de Histórias em Quadrinhos – o Eduhq –, iniciado em 2001 e realizado com alunos oriundos do ensino fundamental de diversas escolas públicas do Rio de Janeiro, Caruso e Silveira (2009) relatam os resultados referentes a um experimento no qual esses mesmos alunos, após assistirem aulas sobre conceitos em quadrinhos, foram instigados a analisar e criticar situações de seu cotidiano, relacionando-as a algum teor científico para em seguida escreverem e desenharem suas próprias HQs com base em temas escolhidos livremente nesse contexto educativo. Tal atividade trouxe aos discentes envolvidos uma consciência não só do conteúdo trabalhado como o ajudaram a desenvolver técnicas narrativas e pictográficas dentro dos quadrinhos. Assim, de acordo com o observado no citado projeto, os alunos construíram suas noções de cidadania e inclusão pedagógica diante do mundo no qual vivem. Esse tipo de exercício, na verdade, proporcionou o que Caruso e Silveira (2009) chamaram de *alfabetização científica*, funcional.

Todas as qualidades – gráficas, linguísticas e temáticas – dos quadrinhos também foram apresentadas para os alunos da Universidade Federal de Uberlândia durante algumas oficinas realizadas nessa instituição desde 2005. Na realização dos cursos, percebeu-se a presença de alunos pertencentes às mais diversas áreas do conhecimento, como Direito, Matemática e Filosofia, dentre outros cursos distintos da esfera artística visual, o que mostra um interesse multidisciplinar acerca das HQs (ARAÚJO; COSTA; COSTA, 2008).

Na sociedade atual, os meios de comunicação em massa se mostram cada vez mais disseminados, sob diversas formas. Porém, é importante salientar o cuidado no uso de tais meios, incluindo o que diz respeito à ideologia existente nos quadrinhos tidos como educativos. Nos dizeres de Aranha e Martins (1993, *apud* ARAÚJO; COSTA; COSTA, 2008), os quadrinhos podem apresentar as ideologias de determinados momentos, mostrando a realidade social de forma oculta, sem explicitar a verdadeira realidade ou aparência da sociedade. Isto seria um prejuízo em termos de conscientização sobre o mundo circundante ao espectador.

Assim, seria necessário haver cuidado ao se representar principalmente mundos lúdicos, para não torná-los alienantes em ambientes educacionais, visto que uma das funções das HQs, no referenciado nicho, é procurar oferecer imagens relacionadas às coisas e objetos de forma concreta e objetiva, oferecendo condições para o desenvolvimento cognitivo do leitor (ARAÚJO; COSTA; COSTA, 2008).

Portanto, o cuidado com 'o quê se vai desenhar' e 'como se vai desenhar' é fundamental para a criação de uma HQ e da relação entre narrativa, compreensão e aceitação que está exercerá sobre o aluno (EISNER, 2008).

Geralmente, as HQs didáticas são mais esquemáticas do que as típicas de entretenimento, apenas, este segundo tipo priorizando mais as situações de aventura entre seus personagens (EISNER, 2001, 2008). Assim, na educação é comum os quadrinhos procurarem simbolizar, por exemplo, as forças da gravidade em Física (Figura 37), os sistemas moleculares em Química, funções matemáticas, entre outras experiências científicas, através de setas, legendas, gráficos cartesianos etc.

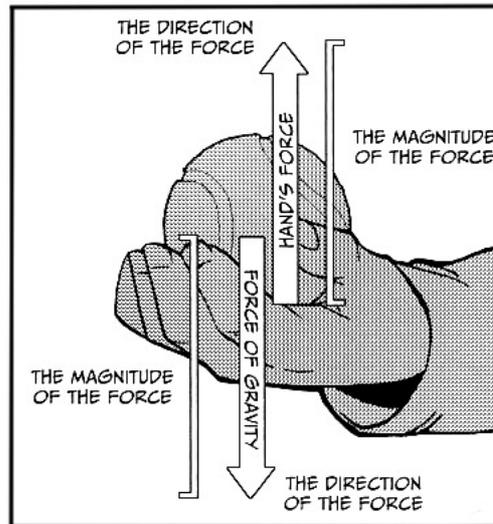


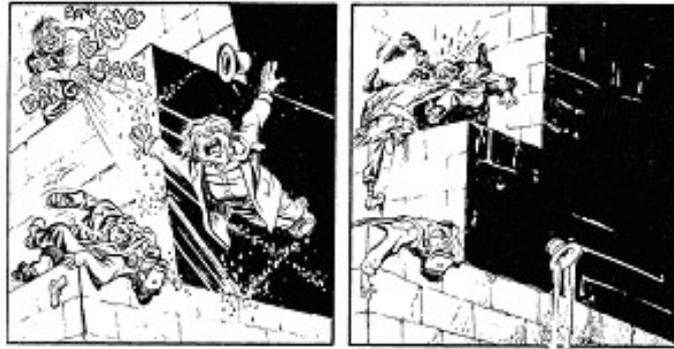
Figura 37: Exemplo de imagem esquemática Ilustrada em HQs didáticas (NITTA; TAKATSU, 2009).

Como se sabe, toda história em quadrinhos produzida no ocidente é planejada para ser lida de cima para baixo, da esquerda para direita, seguindo o nosso padrão de leitura textual. Apesar da praticidade desse fluxo convencional nos quadrinhos, estudiosos da área refletem sobre a quebra de paradigmas e adoção de novos elementos, que vão desde o uso inovador de desenhos (Figura 38) até a uma peculiar ordem lógica das cenas (Figura 39). O objetivo é causar cada vez mais interesse por tal leitura no interlocutor, oferecendo-lhe uma narrativa com ritmo e tensão dramática diferenciados. Segundo desenhistas como Joe Kubert, Norm Breyfogle, Terry Dodson e Jim Calafiori (WIERINGO, 2006), entre outros, através da quantidade e disposição dos quadros e do que é representado dentro deles, é possível obter níveis diferentes de humor e ritmo entre uma cena e outra, por exemplo (Figura 40).



Figura 38: Quadrinho diferenciado em termos de desenho

(fonte: <http://quadro-magico.blogspot.com/2008/09/elegia-loucura-19-anos-de-arkham-asylum.html>).



E ENTÃO... SEM VIDA...
 GERHARD SHNOBBLE DESCEU
 AO CHÃO.

MAS NÃO CHORE
 POR SHNOBBLE...

ANTES, DERRAME UMA LÁGRIMA
 POR TODA A HUMANIDADE...

POIS, NINGUÉM, EM TODA A
 MULTIDÃO QUE VIU
 O CORPO SER REMOVIDO... SOUBE,
 OU SEQUER SUSPEITOU, QUE
 NESSE DIA GERHARD SHNOBBLE
 TINHA VOADO.



Figura 39: Inovação sequencial na ordem dos enquadramentos (EISNER, 2001).



Figura 40: Níveis rítmico e humorístico diferentes em uma mesma situação desenhada (WIERINGO, 2006).

Ao inovar através dessas técnicas, os produtores de quadrinhos devem compreender que são inúmeras as possibilidades de montar um material com base em uma comunicação eficiente (BOMBASSARO, 2006), na qual o conceito (tema e título), as palavras (falas e legendas) e os desenhos (representações físicas dos personagens e dos cenários) materializados ao mesmo tempo em um único espaço, unem-se em favor da prática pedagógica.

3.3.2 As HQs na EAD

De acordo com estudos recentes, na EAD a produção de quadrinhos pode seguir os mesmos modelos de representar forma e conteúdo comentados até então. Contudo, neste meio tal produção tem a possibilidade de se tornar uma rede integrada de pesquisadores, professores, técnicos e alunos, dedicada à elaboração de HQs mais consoantes com as novas tecnologias educacionais, a partir de uma análise crítica da atual situação do ensino no qual esses mesmos atores estão envolvidos (CARUSO; SILVEIRA, 2009).

O trabalho de Kotujansky (2009) é um bom exemplo de como se produzir conteúdos com uma integração completa desde seu planejamento até a sua concepção final. Tal pesquisador analisou uma produção colaborativa de uma HQtrônica (FRANCO, 2003), no projeto de criação da Coleção Educação Digital, integrado ao Projeto Educação do Trabalhador de Santa Catarina, envolvendo três instâncias básicas: comunicação, cooperação e coordenação entre os profissionais envolvidos e entre estes e os seus clientes/alunos/público por meio de uma linguagem adequada e necessariamente eficiente em termos pedagógicos. Na verdade, tratou-se de um 'ambiente virtual profissional', utilizado como escritório *online* destinado a desenvolver HQs didáticas e onde cada profissional atuou, a distância, no desempenho de uma função específica e, ao mesmo tempo, em colaboração com os outros colegas, sugerindo melhorias no processo.

O curso para o qual foram dirigidas essas HQs, produzidas pela equipe autocolaborativa (coordenador, professor, roteirista, pedagogo, revisor, ilustrador, tecnólogo e designer instrucional), visava a um público de trabalhadores industriais do SESI de Santa Catarina matriculados em disciplinas diversas, como Matemática Aplicada, Produção Textual, Inglês e Espanhol. Utilizou a metáfora de histórias em quadrinhos cujos personagens remetiam o aprendiz a uma trama de situações habituais a ele (ou pelo menos a situações passíveis de acontecerem no âmbito sociocultural conhecido), nas quais, de forma sutil, eram aplicados conteúdos ministrados nas aulas. Foram criados, então, em desenhos, elementos narrativos que problematizassem as teorias estudadas sob pontos de vista simplificados.

Enfim, a elaboração da HQ digital mostrou-se benéfica dentro do *HQGroup* – como ficou conhecida a equipe de produção –, o que possibilitou a interação entre as diversas práticas profissionais e otimizou tempo e esforço durante todo o processo (KOTUJANSKY, 2009).

Ultrapassando a inovadora metodologia de construção coletiva de HQs no meio educacional, entre profissionais e alunos, e considerando os tipos de recursos utilizados presencial e virtualmente, outro fator a ser ressaltado sobre as histórias em quadrinhos na EAD é que estas precisam se enquadrar nas esferas midiáticas vigentes (MOTERONI; MENEGASSI, 2010), isto é, precisam funcionar nos impressos e na internet. Contudo, há diferenças básicas na disposição dos quadrinhos entre um modo e outro, ambos oferecendo possibilidades específicas de manuseio.

Na educação a distância, a HQ impressa ainda é a mais consumida pelos alunos. A este suporte, está acoplada à idéia de mobilidade com relação ao material utilizado, pois o estudante o leva para onde quiser, o que, por sua vez, permite um constante contato com as devidas histórias ali contidas, seja em apostilas, livros ou cartilhas de instrução (DIAS; LEITE, 2010).

Em meio digital, as HQs podem seguir características próprias de uma mídia acessada de qualquer computador conectado a internet, a qualquer hora nos devidos AVAs onde são publicadas.

Para Campos (2006), são dois os pontos de aproximação e distanciamento entre tais suportes tecnológicos. Esses mesmos pontos atuam nas configurações visuais finais de cada um deles e resumem-se em parâmetros *espacial* e *temporal*. O *espaço* está mais intimamente ligado à mídia impressa, devido à distribuição limitada de elementos visuais, como letras, fotos e desenhos, por uma área gráfica bidimensional: o papel. Já o *tempo* relaciona-se à internet, pois nesse meio não só há a rápida atualização de informações, como existe, ainda, uma maior plasticidade de como apresentar estas informações. O segundo recurso merece mais aprofundamento devido as suas inovações.

Desde a criação, em 2004, da *Web 2.0* – plataforma caracterizada pela intensificação da participação do usuário nos conteúdos ali expostos e pelo efeito-rede, podendo ser acessada de diferentes dispositivos, como celulares, por exemplo (DIAS; LEITE, 2010) –, muito se estuda sobre formas de melhor adaptar mensagens, antes divulgadas apenas em mídias impressas, ao dinamismo da internet (CAMPOS, 2006).

Eis um fértil terreno, onde os ambientes virtuais proporcionam interação e dinamismo na leitura e produção de HQs didáticas, através de um interessante conjunto multimídia, permitindo até mesmo o acréscimo de vozes, efeitos sonoros e movimentos de câmera, trazendo inúmeros benefícios para um uso mais participativo de tal material (LISBÔA; JUNIOR; COUTINHO, 2009).

Segundo o designer Claudio Ferlauto, os sistemas digitais e eletrônicos alteraram o sistema produtivo e ampliaram as possibilidades de projetar em *design*, rompendo com a idéia de que havia apenas uma maneira e uma solução perfeita para fazer *design* (CAMPOS, 2006). Assim, os elementos (*sites, chats* etc.) e as qualidades próprias dos ambientes virtuais relativas à dinamicidade, hipertextualidade, capacidade multimídia, não-linearidade, compartilhamento mais aberto de informação entre outras, interferem,

agora, no modo de projetar produtos, não se devendo, ao transpor materiais da mídia impressa para a digital/*online*, apenas transferir as regras compositivas do design impresso para o digital, o que seria tornar um ambiente tão dinâmico, quanto é o *online*, em um sistema rígido de comunicação.

A produção e divulgação de quadrinhos na EAD podem seguir essa lógica. Em seus estudos, Eisner (2008) fala no termo *webcomic*. além de considerar o molde formal das HQs tradicionais às mídias digitais, para tal havendo um ajuste dimensional que altera a disposição da página vertical impressa em favor de um fluxo mais horizontal existente na tela do computador, o quadrinista menciona também o conceito de *canvas infinito*. Tal propriedade permiti ao usuário movimentar-se pelo fluxo de imagens e textos ao longo do campo desenhado pelo artista, oferecendo uma ampla área de desdobramento de imagem e *layout* de quadros que envolvem a participação do leitor através dos controles de navegação digitais (EISNER, 2008).

Um atual exemplo de *webcomic* é o trabalho idealizado por Leandro Garcia Estevam (2011), no qual a personagem Aquarella, uma garota de dez anos de idade, habitante de uma cidade chamada Arco-íris, assiste à morte de sua mãe por uma doença grave. No enredo, toda uma atmosfera dramática é criada por uma trilha sonora que toca durante a leitura, esta feita com simples *click's* no *mouse* entre uma página virtual e outra.

Há ainda exemplos de ambientes virtuais que permitem a construção *online* de HQs de uma forma criativa, onde se pode soltar a imaginação e criar os mais variados tipos de tirinhas com a utilização de um banco de imagens previamente cedido aos usuários (LISBÔA; JUNIOR; COUTINHO, 2009).

O *Stripcreator* é um exemplo desses ambientes (Figura 41), fornecendo ferramentas que permitem as seguintes ações: a opção de criação de um história contendo até três painéis (quadrinhos); a participação em fóruns de discussão para comentar os HQs produzidos por outros utilizadores; a possibilidade de tirar dúvidas com auxílio do FAQ (*Frequent Asked Questions*), um tutorial sobre como usar o ambiente; a

escolha de diferentes personagens, bem como o seu posicionamento na história; a possibilidade de criar falas diretas ou pensamentos para esses mesmos personagens; a criação de diferentes cenários; e a gratuidade no manuseio de todos esses serviços (LISBÔA; JUNIOR; COUTINHO, 2009). Entre outros exemplos de *sites* que funcionam da mesma forma, estão o *ToonDoo 13*, o *Wiittycomics*, o *Stripgenerator* e o *HagáQué*.

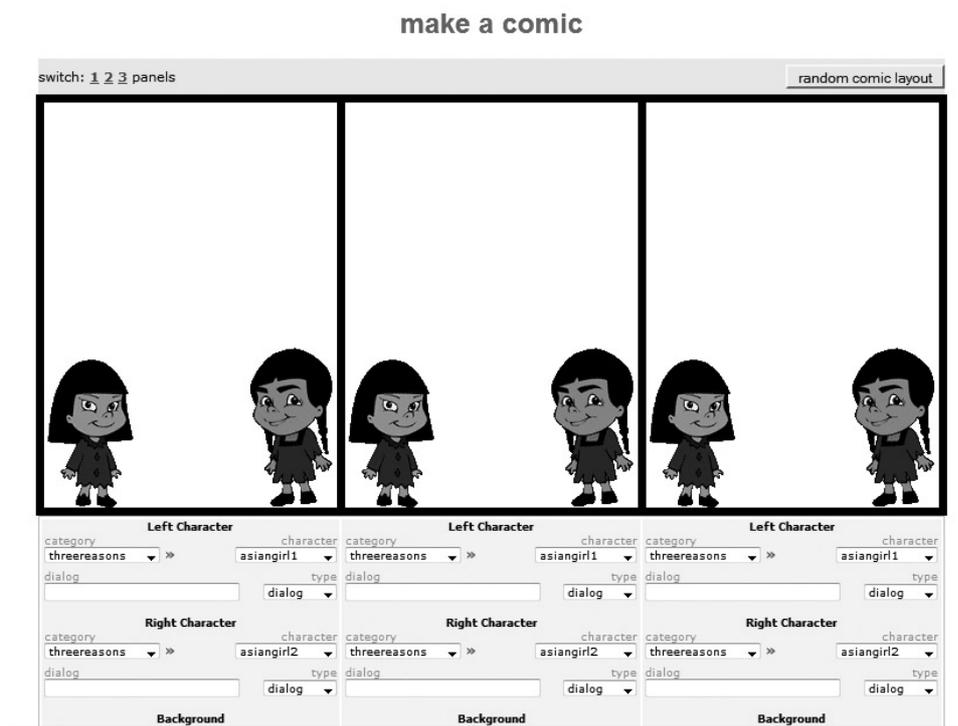


Figura 41: *Homepage* do *Stripcreator* (fonte: <http://www.stripcreator.com/make.php>).

Talvez uma das características de maior inovação atribuída aos quadrinhos – por sinal, ainda em desenvolvimento por Rodrigo (2011), do Instituto Faber-Ludens de Design de Interação, sediado em Curitiba – se refira a um novo olhar sobre a capacidade que estes possuem de representar uma *hipertextualidade narrativa*.

Segundo Franco (2003), o hipertexto é o recurso no qual o usuário das diversas mídias pode ligar uma informação à outra co-relacionada a esta, seja através de textos, sons ou imagens. Entretanto, a utilização da hipertextualidade proposta por Rodrigo

(2011) e sua equipe ocorre entre partes de uma mesma HQ, permitindo ao leitor aprofundar-se nos trechos da história que mais lhe interessam.

Dessa forma, ao escolher um momento específico da sequência pictográfica, o leitor adentra nele e ler uma nova narração, porém ainda dentro do mesmo tema (RODRIGO, 2011). Tal recurso é de extrema valia em HQs didáticas usadas em AVAs, pois o aluno poderia estar lendo alguma história *online* sobre a História do Brasil, por exemplo, e, em vez de seguir ao fim convencional de um enredo sobre escravatura, poderia clicar em determinado quadrinho e acessar a biografia de Ganga Zumba.

Outra possibilidade deste recurso seria a mudança de ponto de vista sobre uma mesma história. Isso possibilitaria que uma sequência fosse acompanhada sob a perspectiva de vários personagens diferentes. Por exemplo: se há um diálogo representado entre um personagem aluno e um personagem professor sobre termodinâmica, poder-se-ia escolher a leitura da história baseada na visão do professor ilustrado, ou reler certos trechos observando a mesma cena sob a ótica do personagem aluno.

Além das características aqui citadas, resta ainda o resgate a saltos na história que o método de hipertextualidade narrativa proporciona. Momentos de lembranças (do tipo *flashback*) ou de citações a outras histórias (em outras publicações) poderiam ser feitas e levar o leitor a determinada lembrança ou situação, mostrando a história original onde ela acontece. O leitor, assim, pode decidir ler mais partes deste trecho que já foi publicada e compreender melhor a atual história lida.

Dentro dos diversos planos almejados por este estudo, está a sua adaptação às interfaces de aparelhos móveis, como telefones celulares e vídeos-game portáteis (RODRIGO, 2011).

Apesar de todas as vantagens oferecidas pelos sistemas impressos e virtuais disponibilizados no mundo moderno, Moran (*apud* SILVA, 2003) coloca que mesmo compensado por essa interação, a educação a distância tem índices maiores de dispersão

entre os seus alunos, se comparada ao ensino tradicional. Um estudo efetuado em uma universidade do sul do Brasil revelou avaliações negativas por parte dos alunos com relação a alguns itens usados na EAD, dentre as quais estava a composição dos materiais didáticos, considerados inadequados ao formato de estudo à distância por não auxiliarem muito na compreensão das disciplinas (STEIL, PILLON & KERN, 2005).

Assim, uma possível solução para causar e manter o interesse dos alunos em cursos nesta modalidade seria a produção de conteúdos focados em dois aspectos específicos, o *narrativo* e o *interativo gráfico* (PATO, 2007), seja no âmbito impresso ou virtual.

Em outras palavras, a aplicação de teorias científicas em um constructo narrativo envolvendo enredo, personagens, tempo, espaço e conflitos fictícios deve ser empregada, pois, segundo Oliveira e Passos (2008), esse mesmo esquema instiga os leitores acerca da compreensão daquele tema abordado, estimulando a sua imaginação. Dessa forma, a elaboração e a utilização de HQs na educação a distância deve permitir ao aluno a possibilidade de dar uma significação pessoal ao que é estudado.

Do mesmo modo, Ribeiro e Martins (2007) asseguram ser o papel das narrativas no ensino das ciências o de constituírem eixos nos programas curriculares, ampliando os conceitos científicos estudados a uma realidade histórica e cultural apropriada, visto que esses textos apresentam dinamismo ao contar histórias e trazem a tona tramas ausentes em livros padrão ou em discursos docentes.

Para atingir esse objetivo, é preciso manter certa coerência metodológica desde os primeiros passos da produção de uma HQ. Tudo começa quando é entregue aos desenhistas um roteiro escrito (EISNER, 2001), contendo o cabeçalho – com os dados gerais sobre a história, como título, autor, data de criação do roteiro – e a descrição das falas dos personagens associadas ao detalhamento visual das respectivas cenas (Figura 42). Neste momento, é verificado se há ou não a necessidade de acréscimos na quantidade de quadros estabelecida inicialmente pelo escritor autor. Isso implica em

aumentar ou diminuir o número de imagens ou falas, pois, algumas vezes, a sequência está com cortes bruscos ou fica extensa demais, o que impossibilita um bom entendimento da narrativa.

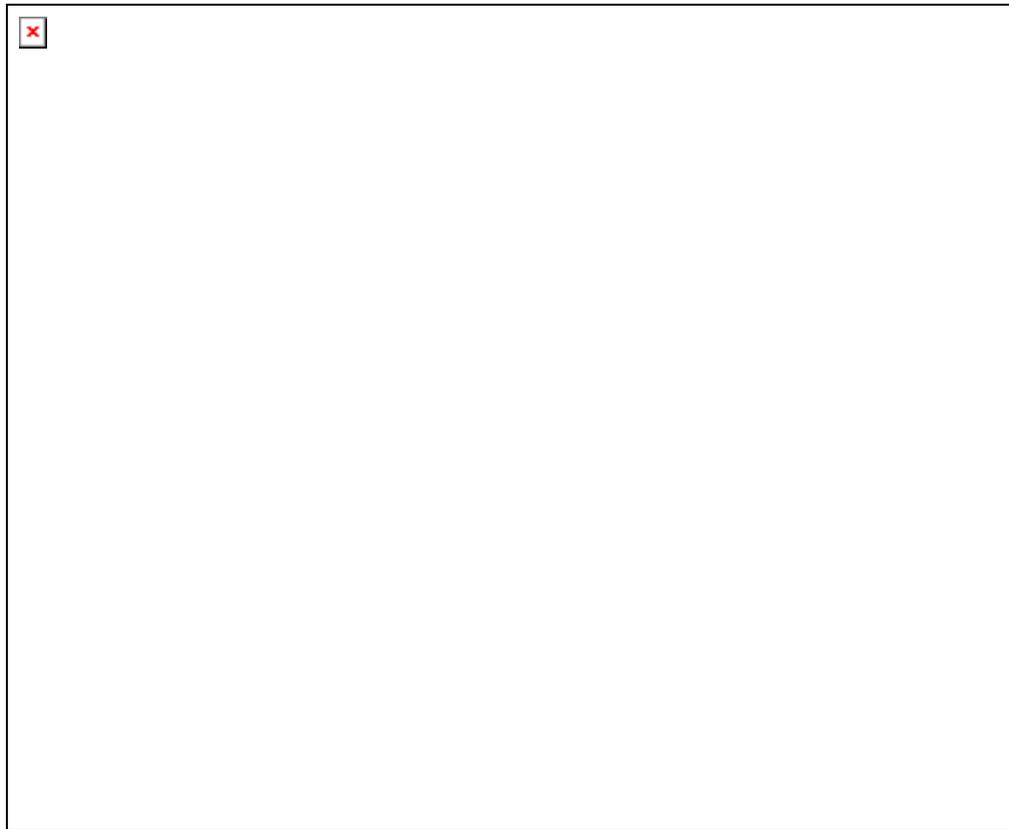


Figura 42: Modelo de roteiro escrito (roteiro utilizado na produção das HQs experimentais utilizadas nesta pesquisa).

Fechado o roteiro, é hora de buscar imagens ou textos que sirvam de referência para se desenhar os elementos de acordo com o conceito estabelecido pelos roteiristas e que será seguido por todas as fases do processo.

A próxima etapa é a execução dos quadrinhos propriamente dita. Aqui, procura-se estabelecer estilos artísticos que visem uma linguagem a mais adequada possível ao seu usuário final, ou seja, aos estudantes de cursos a distância. Montam-se, então, esboços de como deverá ficar cada imagem da história em sua finalização (Figura 43).

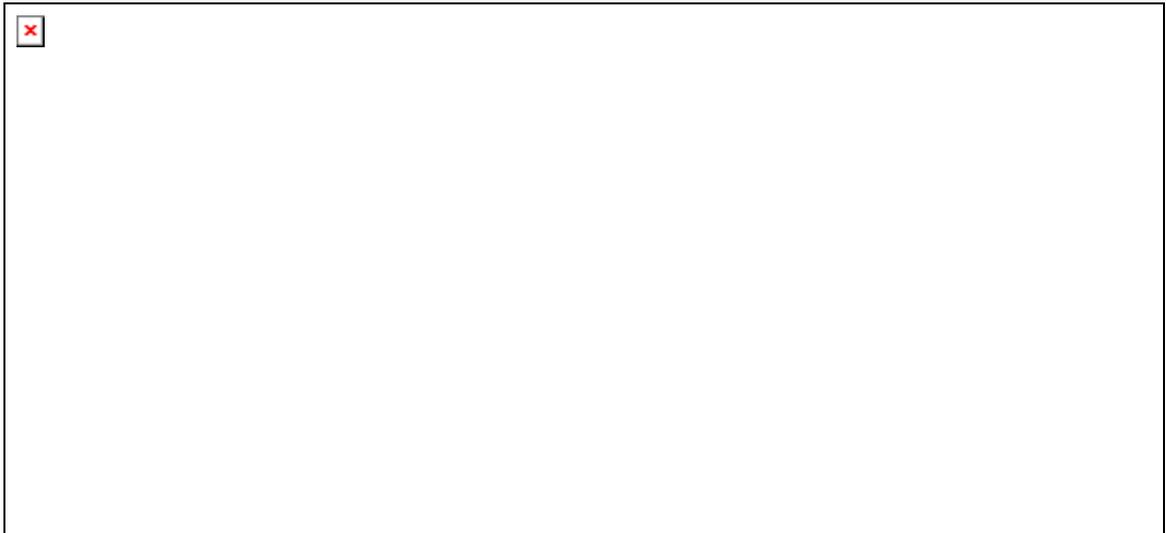


Figura 43: Esboço de uma ilustração para HQ e a sua respectiva finalização, já colorida e com legendas (fonte: Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE, 2010).

Assim, uma boa história em quadrinhos consiste em passar basicamente por cinco etapas essenciais (Figura 44), segundo McCloud (2008). De início o autor define os *momentos* a serem usados na HQ, ou seja, quais situações serão ilustradas no decorrer da narrativa. O próximo passo é escolher os *enquadramentos* ideais, estabelecendo distâncias e ângulos de visão mais adequados à história, criando, a seguir, as *imagens*, como personagens, cenários e objetos reconhecíveis ao público-alvo. Depois, coordena-se o *fluxo de leitura*, que implica montar uma estratégia para guiar o olho do leitor através da sequência. É normal, em países ocidentais, a direção de leitura em uma HQ adotar o padrão da leitura convencional de textos escritos, ou seja, da esquerda para direita, de cima para baixo. Contudo, alguns pesquisadores, como o próprio Eisner (2001), sugerem a quebra desse sistema em favor de fluxos que deixem não só a diagramação da página mais atrativa, mas ao mesmo tempo contribuam para o conceito geral da história. Finalmente, decide-se quais *palavras* formarão os textos referentes aos diálogos, narrações e onomatopéias. O produtor de HQs visa dois objetivos em se cumprir tal processo: fazer os leitores entenderem a mensagem da melhor forma possível e conservar o interesse dos espectadores na obra.



Figura 44: Etapas na produção de uma HQ (McCLOUD, 2008).

Para desenvolver um projeto dessa natureza, McCloud (2008) e Eisner (2008) citam algumas ferramentas que podem ser usadas conforme as necessidades particulares de cada instituição.

Diante dessa afirmação, surgem duas possibilidades de confeccionar HQ, a *tradicional*, na qual os artistas se utilizam de papéis, lápis grafite e canetas especiais a nanquim e que exigem a disponibilidade de outros materiais, como luminárias apropriadas e escrivaninhas reguláveis – o que onera o processo em termos de tempo e dinheiro –, e o método *digital*, onde hardwares e softwares específicos suprem uma gama de itens manuais – canetas, lápis de cor etc. (McCLOUD, 2008). A exemplo, podem-se citar as mesas digitalizadoras e os softwares como o Photoshop, estes reproduzindo traçados a mão na tela do computador.

Baseado nas informações aqui expostas, não seria a hora dos profissionais da educação a distância reverem seus métodos de criar HQs, atribuindo a estas uma forma mais adequada de leitura e produção colaborativa nos meios disponíveis para tal? Independente de quais materiais devam ser empregados na confecção desses quadrinhos, a essência de se trabalhá-los reside em como eles podem ser melhor manipulados pelos usuários, seja na fabricação de novas histórias ou na leitura crítica de outros enredos já confeccionados.

Nessa perspectiva deve ficar claro que seja em qual área da atividade humana se empreguem, inclusive na EAD, as histórias em quadrinhos ainda requerem maior investigação de como devem ser tratadas, principalmente devido à grande explosão de novas tecnologias que surgem a cada dia e podem servir de suporte a tal mídia. Como nos dizeres do próprio McCloud (2008, p. 252), “as histórias em quadrinhos sempre foram uma página em branco... Para cada nova mão que se aproxima”.

CAPÍTULO 04

A SOCIOLINGUÍSTICA E AS HQS

Pela necessidade que há de os materiais didáticos presentes na EAD contemplarem um diálogo preciso entre conteúdo e aluno (DIAS; LEITE, 2010), torna-se coerente embasar as estruturas textuais ali existentes em uma comunicação que familiarize o discente com as produções escritas e orais encontradas no seu cotidiano, valorizando, ao mesmo tempo, o conhecimento de mundo deste indivíduo (MOTERONI; MENEGASSI, 2010).

Com as HQs empregadas no referido sistema de ensino e aprendizagem não seria diferente (AQUINO; SANTOS, 2009), sem contar que elas possuem a qualidade, de, na veiculação de suas mensagens, agrupar, de forma harmoniosa, uma série de elementos já explanados anteriormente: os diferentes planos de visão, os enquadramentos, os personagens desenhados e os recursos linguísticos disponíveis (legendas, falas e onomatopéias), itens simuladores de conversações (EGUTI, 2001). Inclusive, segundo Pato (2007), a união profícua entre o verbal e o não-verbal dentro dos quadrinhos proporciona o desenvolvimento não só do hemisfério esquerdo (racional, lógico, textual), como também do direito (criativo, imagético, ilustrativo) do cérebro humano.

No tocante à comunicação verbal, a educação a distância apresenta uma anatomia bem variada entre os discentes, gerada de acordo com o espaço geográfico onde os cursos são administrados (DIAS; LEITE, 2010), visto que, normalmente, as pessoas adquirem as características linguísticas próprias de suas regiões e posições sociais (ALKMIM, 2004), onde os usos lexicais vinculam-se ao processo identificatório destes

locutores. E, segundo Tabouret-Keller (1997 *apud* SEVERO, 2007), atos linguísticos são ‘atos de identidade’.

Dessa forma, um estudo voltado para a identificação do perfil linguístico e social desses alunos, pertencentes às mais distintas culturas, gêneros, expectativas e estilos de vida diversos (PALLOFF; PRATT, 2003; DIAS; LEITE, 2010), norteia uma possível melhoria na adaptação de informações científicas em HQs dedicadas a tal público, tarefa aqui fundamentada em teorias sociolinguísticas.

Porém, antes de analisar o vocabulário dos alunos no cenário em questão, é preciso tomar conhecimento de aspectos básicos sobre a Sociolinguística, que vão desde a sua origem à definição de uma terminologia apropriada.

4.1 A Sociolinguística: Terminologia e Objeto de Uso

A Sociolinguística solidificou-se em maio de 1964, a partir de uma conferência liderada por Willian Bright e mais 25 pesquisadores na UCLA – Universidade da Califórnia em Los Angeles, nos Estados Unidos. No referido encontro, debates relacionados à função da língua na sociedade destacaram linguistas como John Gumperz, Dell Hymes, Geraldo Keller e William Labov, este último tornando-se um expoente no jovem campo de estudo (ALKMIM, 2004).

Sobre o nascimento da nova área, Bachmann (1981 *apud* ALKMIM, 2004, p. 29) tece algumas considerações. Para ele, trata-se de um campo “onde vão se encontrar os herdeiros de tradições antigas, como a da antropologia linguística (...) ou da dialectologia social (...) e de especialistas da experimentação ou da intervenção social: psicólogos, sociólogos e mesmo planejadores”. Percebe-se que a Sociolinguística surge marcada por uma *interdisciplinaridade* e assim se mantém até os dias atuais (MOLLICA, 2010). Para se ter uma idéia, Orrico e Fernandes (2007) situam tal disciplina entre a Etnolinguística e a

Psicolinguística, incluindo o sujeito em estudos nos quais é construído o conceito de linguagem como atividade social, já que “somos, em parte, em função de como falamos”.

No mesmo ano de fixação dessa área de pesquisa, houve outro congresso em Bloomington, Indiana, no qual linguistas e cientistas sociais discutiram questões ligadas a esse caráter interdisciplinar, ressaltando fatores dialéticos sociais e outros ligados ao insucesso escolar de crianças pobres ou estrangeiras (ALKMIM, 2004). O meio norte-americano foi, como se pôde ver, o grande laboratório para os pesquisadores da área, acendendo nestes a preocupação com as minorias linguísticas (HOLMES, 2001; ALKMIM, 2004) e ajudando a desenvolver muitas técnicas de pesquisa usadas em outros países, levando em consideração as necessidades específicas de cada região (ALKMIM, 2004), o que possivelmente corroborou com o combate a obstáculos linguísticos responsáveis por estagnar as sociedades em tantos de seus setores.

A Sociolinguística, portanto, estuda a língua heterogênea em sua estreita ligação com a realidade circundante aos sujeitos que a falam (MOLLICA, 2010). Em outras palavras, analisa a linguagem em seu meio social, levando em consideração aspectos *variacionais* – maneiras de uma comunidade ou alguém falar de formas diferentes a mesma coisa (TARALLO, 1997) – e *interacionais* – relativos aos comportamentos linguísticos existentes entre esses indivíduos (ALKMIM, 2004).

Assim, é preciso enfatizar sempre o *papel* da língua, oral e escrita, dentro da sociedade na qual ela se insere (MOLLICA, 2010). Não se trata de dedicar esforços apenas à origem do dialeto em si, mas revelar, principalmente, as consequências do ambiente social e diverso sobre os discursos proferidos (HORA, 2004).

De um modo geral, na Sociolinguística são ponderadas duas influências sobre os discursos dos falantes/escritores: as *internas*, relativas aos aspectos estruturais fonomorfo sintáticos, semânticos, discursivos e lexicais, nos quais se ressaltam fatores de significante, significado e os subsistemas da língua, e as influências *externas*, referentes ao conjunto de variáveis fora da língua, mas que nela constituem peculiaridades, como

escolarização, renda familiar, idade, sexo, profissão, classe social e índices contextuais, nos quais são observados, ainda, o grau de formalidade e as tensões discursivas em uma conversa (MOLLICA; NARO, 2010). As influências de caráter interno dizem respeito a traços próprios do usuário e sofrem impacto das influências externas, que, por sua vez, englobam eventos circunstanciais, ora envolvendo o falante, ora os eventos enunciativos.

Deste modo, segundo Mussalin e Bentes (2004) e Bagno (2009), no Brasil, é importante direcionar ambos os tipos de influências à variação linguística em relação à gramática normativa e às relações de poder construídas através da linguagem. Tal fator tem relação com a preservação das *identidades sociais*, as quais Carmagnani (2009) prega como heterogêneas e construídas por toda vida através da língua, na qual, por sua vez, somos construídos tanto pelo que acreditamos ser, como pelo que o 'outro' acha que somos.

A língua também é parte integrante do sujeito, sempre levada em consideração na hora deste ser avaliado por seus semelhantes, o que gera pré-julgamentos (ORRICO; FERNANDES, 2007). Todavia, para Orrico e Fernandes (2007) a Sociolinguística é uma ciência inclusivista, pois quando ela é aplicada em determinado grupo social, procura respeitar as diversidades sociais, culturais e as deficiências físicas, sensoriais e mentais dos falantes, permitindo uma maior valorização dos indivíduos em seus respectivos espaços de convívio, principalmente o educacional. Tal perspectiva é complementada por Almeida (2008), no campo da escrita e da leitura, pois, para a autora, o processo comunicativo envolve comportamentos tanto verbais quanto não-verbais pertinentes aos interlocutores ao codificarem e decodificarem os signos em um diálogo, constituídos apenas quando inseridos em um determinado grupo e contexto.

Ponderando sobre tal conjuntura, oralidade e escrita devem ser vistas hoje como práticas igualmente sociais e culturais, apoiadas em um contexto interativo onde as variedades linguísticas se adéquam aos usos e não o inverso, como afirma Marcuschi (2008) e Mollica (2010).

Destarte, o ponto de partida da Sociolinguística é a *comunidade linguística*, correspondente ao conjunto de pessoas que interagem verbalmente, compartilhando normas com respeito aos usos linguísticos. Por sua vez, toda comunidade se caracteriza pela existência de diferentes modos de falar, ou seja, de uma *variação*. Cada maneira diferente dessas recebe o nome de *variedade linguística* e o conjunto de variedades linguísticas utilizado por uma comunidade chama-se *repertório verbal* (ALKMIM, 2004). Já o conceito de *variável linguística* dirige-se especificamente ao termo que admite outras possibilidades de pronúncia/escrita em uma mesma língua. Assim, “nóis vai/a gente vai”, “é onze hora”/“são onze hora” e “tô cum fri”/“tô com muito frio” são *variantes* (possibilidades) dentro das variáveis “nós vamos”, “são onze horas” e “estou com firo” (MOLLICA, 2010). Dessa forma, uma variedade linguística é constituída por determinadas variáveis.

Dentro das comunidades linguísticas, as variações formam as *comunidades de fala*, as *redes sociais* e as *comunidades de prática* (SEVERO, 2007). As primeiras dizem respeito às comunidades onde interagem os falantes, abarcando um plano macroestrutural (quantitativo). Sobre tal fator, Lucchesi (2001) cita o *diassistema*, que define os limites máximos das comunidades de fala e no qual há a *norma linguística*, caracterizada por todas as variedades existentes em um amplo grupo. Já as *redes sociais* referem-se às relações pessoais particulares, de mesma variedade, estabelecidas entre os indivíduos através da linguagem, enquanto as *comunidades de prática* associam-se aos significados específicos construídos pelas variedades linguísticas nas estratificações sociais dos locutores e interlocutores. Ambas remetem a uma análise microestrutural (qualitativa).

Considerando tais distinções, pesquisadores como Labov (1972 *apud* SEVERO, 2007), definem que uma dada comunidade não deve ser concebida como um grupo de usuários das formas linguísticas, mas sim como um grupo que compartilha as mesmas normas em relação à língua. Ou seja, dentro de um extenso conjunto, formam-se grupos segmentados em torno da língua, estes elaborando seus peculiares modos de se expressarem verbalmente.

Visando a um maior detalhamento, cabe colocar um esquema encontrado em Bright (1964 *apud* ALKMIM, 2004) segundo quatro dimensões básicas relacionadas à Sociolinguística: a *identidade social do emissor (ou falante)*, que se relaciona ao estudo dos dialetos de classes sociais e das diferentes falas, masculina e feminina, infantil e adulta etc.; a *identidade social do receptor (ou ouvinte)*, envolvendo o estudo das formas de tratamento, como por exemplo, a *baby talk* (fala utilizada por adultos na comunicação com os bebês); o *contexto social*, englobando todos os elementos relevantes ao contexto da comunicação, com exceção das identidades dos indivíduos envolvidos; e o *juízo social*, no qual os falantes tecem juízos sobre o próprio comportamento linguístico e sobre o dos outros, isto é, as atitudes linguísticas.

Nessas dimensões caracterizadas por Bright (1964 *apud* ALKMIM, 2004), a variedade linguística pode ser estudada tanto de forma *diacrônica* quanto *sincrônica* (HORA, 2004). No modo diacrônico ou *histórico*, estabelecem-se dois ou mais momentos sucessivos de uma determinada língua, descrevendo-os e distinguindo as possíveis variantes a eles relacionadas (ALKMIM, 2004).

Do ponto de vista sincrônico (mesmo plano temporal), o pesquisador pode abordar o objeto linguístico a partir de três parâmetros: o *geográfico (ou diatópico)*, que é horizontal, estudando os falares de comunidades linguísticas distintas em espaços diferentes (MOLLICA, 2010) e onde Alkmim (2004) distingue, por exemplo, a *linguagem urbana*, cada vez mais próxima da variedade informal com a prevalência de "gírias", de uma *linguagem rural*, mais conservadora; o *social (ou diastrático)*, vertical, levando em consideração o grupo do falante, como nível sócio-econômico, escolarização, idade, sexo, raça e profissão, no qual observa-se a distinção entre um dialeto *social/culto* (língua padrão), ligado à gramática, de caráter mais formal, e um dialeto *social/popular* (língua 'sub-padrão'), conectada à linguagem oral do povo (MOLLICA, 2010); e o parâmetro *estilístico* ou *de registro (contextual ou diafásico)*, referente à análise do uso da língua em termos *situacionais* (ALKMIM, 2004). Este último avalia aspectos como as preferências do

locutor, sua época, ambiente no qual se encontra, tema abordado no momento e seu estado emocional, além do grau de intimidade deste com o ouvinte (CAMACHO, 2004).

No último tópico explicado, o estilístico, existem competências sociolinguísticas que os indivíduos adquirem inconscientemente dentro de sua comunidade de fala, normalmente atrelada às distintas situações do cotidiano, ou seja, fala-se de acordo com as conveniências (ORRICO; FERNANDES, 2007). Tal afirmação remete às chamadas *aproximações sociais construcionistas*, enumeradas por Holmes (2001), agrupadas na capacidade em operar seleções lexicais entre formas alternativas possíveis, conforme as circunstâncias sociais da interação.

Charles Ferguson (1979 *apud* JOVANOVIĆ, 1987; HOLMES, 2001) classifica em pelo menos duas as formas de uma mesma língua em comunidade: a *variedade alta*, empregada de modo habitual como no uso gramatical do idioma, aplicando-se à política, igreja, escolas, rádio, noticiários, imprensa, literatura etc., e a *variedade baixa*, consistindo em uma língua ‘popular’, falada normalmente em ambientes familiares ou círculos de amizade, meios onde não se emprega a linguagem muito formal.

Já Basil Bernstein (1984 *apud* JOVANOVIĆ, 1987) desenvolveu uma teoria, referenciada também por Bordenave (2005), segundo a qual podemos distinguir dois códigos dentro de cada língua em particular: o *código elaborado*, relativo aos enunciados produzidos com disposição estética e sintaxe que obedece à gramática, mantendo uma seleção complexa e diferenciada de adjetivos e advérbios; e o *código restrito*, caracterizado por frases breves, gramaticalmente simples ou mesmo incompletas.

Estabelecendo uma conexão entre Ferguson e Bernstein, Preti (2004) destaca, normalmente, os interlocutores associarem o linguajar culto/alto às classes sociais média e alta, enquanto a variedade baixa/popular é atribuída à classe baixa. Alkmim (2004) ilustra tal situação definindo os conceitos de *variação de prestígio*, *variação não-prestigiada* e *variação padrão*, termos também relacionados a certos estigmas sociais. Entende-se por formas *linguísticas prestigiadas* – ou *positivas*, na concepção de Mollica (2010) – os

vocábulos normalmente utilizados pela classe dominante, ao contrário da *não-prestigiada*, também conhecida como estigmatizada, conforme explicado por Votre (2010), usada pelas pessoas de baixo poder aquisitivo. A *variação padrão* corresponde às formas relacionadas à norma gramatical, também mais acessível às camadas privilegiadas.

Essa tendência ocorre devido a certos grupos de pessoas, que, por terem pouco acesso a bens culturais, mantêm um estrito contato entre si, fechando-se em um peculiar comportamento linguístico responsável por denunciar o estrato social desses falantes (LUCCHESI, 2001; CAMACHO, 2004; BORDENAVE, 2005; PAIVA, 2010). Esse fenômeno muitas vezes provoca o que Marcuschi (2008) define como 'preconceito ideológico', por sua vez desembocando a língua em particulares relações de poder (CAMACHO, 2004). Trata-se de um caso recorrente nas redes sociais e comunidades de prática (SEVERO, 2007).

Algumas definições complementam as demais expostas até então. Dentre elas, está a *mudança metafórica*, na qual ocorrem alterações de sentido em certas expressões. Para ilustrar tal abordagem, Alkmim (2004) cita o período "Aonde a senhora pensa que vai?", proferido por um pai que interroga a filha. Nele, o uso do pronome de tratamento *senhora*, normalmente empregado em relações de cordialidade, está ligado à ironia.

Outros fatores socioculturais, como anos de escolarização, faixa etária e sexo, definem, dentro dos fatores econômicos, certos modelos linguísticos (BESERRA, 2004; NARO, 2010), principalmente em falantes/escritores oriundos da classe média, considerada por Paiva (2010) como uma estratificação intermediária, mais propícia a padronizações verbais. De acordo com inúmeras investigações realizadas desde a década de 60, há uma maior ocorrência da variedade gramatical padrão entre pessoas de sexo feminino e em sujeitos que têm mais anos de estudo, do que em homens ou indivíduos com pouca escolaridade. No tocante à faixa etária, observou-se um maior emprego de palavras e normas informais pelo público jovem, enquanto pessoas com mais idade utilizam formas conservadoras, desprovidas de gírias e termos coloquiais (BESERRA, 2004). Tais pesquisas provaram a influência de certos parâmetros – principalmente os

diastráticos – nas maneiras de se falar, ao contrário do que pensavam, até então, alguns dialetólogos (HOLMES, 2001; PAIVA, 2010).

Até aqui, há uma série de índices interferindo na formação de linguagens coloquiais e formais. Todavia, esses mesmos índices agem não só de forma isolada como também atuam em conjunto na escolha de léxicos pelos usuários da língua (MOLLICA, 2010). Por exemplo: o fator sexo, de acordo com as afirmações do parágrafo anterior, interfere no uso da variedade gramatical padrão, mais intenso nas mulheres. Todavia, este mesmo uso pode ser impactado pelo índice escolaridade em uma pessoa, de sexo feminino, a qual, por não ter acesso à educação, apresente uma variedade baixa de linguagem. Sobre tal aspecto, Lucchesi (2006) chega a afirmar que, ao se analisarem dados sociolinguísticos em uma ampla esfera quantitativa, é preciso integrar os processos de mudança definidores de uma configuração atual da região em foco à complexidade histórica e social da mesma, identificando a riqueza étnica e as diferenças econômicas ali envolvidas, a fim de se compreender um arcabouço cultural capaz de fornecer informações consistentes relacionadas aos fenômenos linguísticos observáveis.

Fica evidente que as explicações sobre as variedades linguísticas requerem certa cautela, pois essas mesmas peculiaridades das organizações sociais explanadas por Lucchesi (2006) interferem nos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos. Considerando o contexto cultural do ocidente, por exemplo, a predominância da variedade padrão entre as mulheres mais velhas é comum devido à imposição, neste público, de deveres específicos relacionados à ‘boa conduta’ que elas devem ter perante seus filhos e marido, sendo, portanto, condizente com a condição feminina do referido uso linguístico (PAIVA, 2010). Assim, vê-se uma interferência do parâmetro diatópico (localidades ocidentais) sobre o diastrático (questões de sexo e idade).

Depois dessa breve análise, ficam evidentes os tratamentos semelhantes dado pelos sociolinguistas aos aspectos variacionais. Tudo gira em torno das condições contextuais, políticas e sócio-econômicas do falante e sobre como ele se posiciona nestas relações (LUCCHESI, 2006). Para reforçar esta assertiva, basta tomar nota do trabalho

realizado por Gutiérrez e Martín (2009), no Chile, no qual 20 jovens, com idades entre 18 e 25 anos, foram solicitados a ouvir gravações de diferentes pessoas e, em seguida, dizer se tais vozes pertenciam a indivíduos de alta ou baixa classe social. Como resultado, mais da metade dos interrogados associou corretamente a gravação à devida estratificação a qual pertencia o seu respectivo falante.

Enfim, a pesquisa Sociolinguística ajuda a identificar problemas sociais reais (HOLMES, 2001), servindo para nortear observações em torno de ocorrências linguísticas ali existentes (GUTIÉRREZ; MARTÍN, 2009).

Consequentemente, é preciso conhecer um contexto linguístico de determinada localidade sem perder de vista o espectro geral no qual ela se insere, “para que a partir dele sejam feitas reflexões que contribuam para algum posicionamento diante do que é dito, quando é dito e como é dito” (HORA, 2004, p. 09).

4.2 As Mudanças Sociais e os Usos Línguísticos

Apesar das comprovações científicas acerca de a língua obedecer a parâmetros geográficos, sociais e estilísticos já estabelecidos (BESERRA, 2004), não se pode deixar de lado as mudanças socioculturais que lentamente permeiam as civilizações, transformando-as (SANTOS, 2004; NARO, 2010). Um pequeno recorte sobre tais modificações destaca justamente a EAD enquadrada na formação do conhecimento humano suportado pelo desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação (FLORES; PAVÃO, 2007) e pela navegação no ciberespaço, onde o usuário tem autonomia no manuseio, busca e leitura de informações (GARCIA, 2007).

Desta forma, considerando as esferas sociais e levando em conta os novos hábitos adquiridos pelos seus integrantes, torna-se urgente projetar corpora textuais baseados em aspectos constituintes de sentidos físicos e psicossocioculturais, possíveis de serem construídos pelos modernos discursos, sejam estes escritos ou orais, impressos ou digitais

(FRAGA, 2007). Fica claro que não existem mais as 'verdades', mas sim as 'possibilidades', as 'necessidades do vir a ser'. Nas culturas, surgem as inovadoras formas de linguagem baseadas nas novas carências dos sujeitos que as utilizam em contextos diversos e específicos.

Como exemplo de mutação no uso da língua conforme as realidades que lhe são impostas (BAGNO, 2009) – independente do ato verbal ser virtual ou não – tem-se o Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB), liderado por Dermeval da Hora (2004) desde o ano de 1993, no qual foram investigados os modos como atuam os falantes pessoenses nas suas interações sociais. Nesse trabalho, alguns resultados mostraram novidades em relação aos clássicos estudos sociolinguísticos citados por (BESERRA, 2004): no geral, embora sempre se tenha detectado uma linguagem mais padronizada entre as mulheres e uma não-padrão entre os homens, esta última usada em uma tentativa de auto-afirmação e masculinidade, os estudos realizados em João Pessoa mostraram uma inversão dessa característica, decorrente dos papéis desempenhados por ambos os sexos na sociedade atual, onde a mulher agora é mais independente e luta por direitos iguais (BESERRA, 2004; MOLLICA; PAIVA, 2010).

Houve, ainda, nos dados coletados na mesma pesquisa, mudanças sobre os léxicos empregados pelos falantes de acordo com suas idades, os quais também variaram em torno da função social desejada pelos sujeitos. Jovens alunos em fase de escolarização e vestibular apresentaram um código gramaticalmente padronizado (até os 24, 25 anos de idade), enquanto os mais adultos (de 26 a 49 anos), já estabilizados no mercado de trabalho, apresentavam um linguajar coloquial, sem preocupações com a norma culta. Os sujeitos que tinham idade acima dos 50 anos, voltam-se a léxicos mais formais, intencionados em suprir sua necessidade de reafirmação na sociedade, fazendo-se mais respeitados (BESERRA, 2004).

É possível checar, em tal relato, que, dentro de certos parâmetros (sexo, idade e escolaridade), os repertórios verbais pertencentes a algumas classes sociais foram

alterados pelas novas conjunturas com as quais se depararam os indivíduos (MOLLICA, 2010).

No entanto, a construção coletiva de significados moldada às sucessivas transformações socioculturais não apagaram preconceitos erguidos em volta da avassaladora conquista dos meios de comunicação no cotidiano das pessoas, fortalecendo estruturas antigas entre *dominadores*, retentores de poder validando ou não signos verbais e não-verbais de acordo com seus interesses, e *dominados*, submissos e alienados a tais ideais (BORDENAVE, 2005; NARO, 2010). Esquemmatizando esse fenômeno, Preti (2004) faz uma analogia entre língua e vestuário, pois é através de elementos como estes que as pessoas julgam as outras como sendo de classe alta ou baixa, atribuindo valores responsáveis por conduzir maneiras de ver e sentir o mundo.

A seguir, serão colocadas algumas questões que dizem respeito a tal formação de inclusão e exclusão do sujeito nas esferas sociais de acordo com sua linguagem, muitas vezes consideradas de 'baixo nível' e por isso acusando o seu falante como desprovido de qualidades pertinentes a uma interação verbal de sucesso.

No Brasil, há uma sequência de eventos históricos e sociais que mostram como se firmou o português em solo brasileiro a partir da colonização europeia. Primeiro, falava-se uma língua franca de base tupinambá conhecida como *geral*. Depois, com o fim do trabalho indígena e a intensificação do tráfico negreiro, a partir da segunda metade do século XVI e devido à ascensão do mercado da cana-de-açúcar, inicia-se uma nova direção para o português *crioulo*. Em seguida, com o surgimento da economia cafeeira e a industrialização de algumas cidades brasileiras, essa mesma mão-de-obra continuou sendo usada, como escrava no café e assalariada no setor secundário. O português *irregular*, originário dos dialetos africanos e português, vai se instalando em território nacional (LUCCHESI, 2001).

Após a independência do Brasil e com a instituição do Império, em 1822, há uma homogeneização em prol de um português mais peculiar e sem muita sintonia com as

normas cultas do *português europeu* (o PE). Inicia-se a consolidação de um idioma moldado, em certo grau, pelas mídias vigentes e por discursos políticos e ideológicos, o chamado *português brasileiro* (PB). Completando o ciclo, ocorre um êxodo massivo rumo aos grandes centros populacionais da época, o que contribuiu para a inserção de termos menos cultos no meio urbano, ficando os dialetos 'interioranos' (geral, irregular e crioulo) restritos aos locais geograficamente mais isolados. Em meados do século XIX, houve, ainda, a influência no PB dos sotaques próprios dos imigrantes italianos e japoneses, estes ascendendo mais rapidamente de classe social por conta das suas origens industriais e condições de raça (LUCCHESI, 2006). É justamente por essa miscigenação cultural que o Brasil é considerado uma nação *plurilíngue*, pois, além do português, convivem aqui cerca de 180 dialetos: indígenas, de comunidades étnicas diferenciadas e populações bilíngues, que, além do português, falam línguas de outros grupos, como o algo-germânico e o eslavo-oriental, e de comunidades multilíngues nas quais predominam o português/italiano, o português/espanhol, o português/alemão e o português/japonês (MOLLICA, 2010).

Assim, ficam claras as grandes modificações no português arcaico brasileiro, ensinado nas cidades coloniais por professores advindos de Portugal. Vigora uma estrutura social no país, na qual a urbanização e a industrialização estimulam padrões, pertencentes as classes média e alta, e empregados, grupo constituindo uma classe menos favorecida, a procurarem manter harmoniosos contatos linguísticos em função dos seus trabalhos (LUCCHESI, 2001).

Lucchesi (2001) chega a determinar duas vertentes em torno dessa constituição de variedades linguísticas no Brasil. Primeiro, tem-se a do afrouxamento do português padrão de Portugal, visando a um nivelamento comunicativo da classe dominante com a menos favorecida, e, em segundo lugar, há um nivelamento entre os falares rural e urbano, levando ao desaparecimento de fortes marcas oriundas dos contatos entre línguas. Resumindo, houve, nas classes média e alta, um deslocamento da língua *de cima para baixo*, esta adequando-se aos vocábulos das camadas menos favorecidas, e *de baixo*

para cima, onde a classe baixa ascende ao português dos centros urbanos para os quais se deslocava (LUCCHESI, 2006).

Observando a sequência dos fatos históricos apresentados, é possível entender porque, com o passar do tempo, certos termos linguísticos são abandonados, mas depois podem reincorporar-se a uma comunidade, normalmente mudando de sentido e modos de uso (ALKMIM, 2004). Para se ter uma idéia, ainda segundo Lucchesi (2006), a atual situação dos êxodos (rural e urbano) já afetou o parâmetro diatópico das variações linguísticas brasileiras, tanto globalizando palavras utilizadas em algumas cidades interioranas quanto intensificando estilos vocabulares de outras localidades.

Entretanto, é provável que, apesar da tentativa de tornar consoantes as linguagens usadas pelas duas classes, as condições de 'elite' e 'massa' tenham-se fortalecido em torno de questões econômicas, fazendo prevalecer preconceitos ligados à língua não enquanto sistema, mas ideologia (SANTAELLA, 1996).

Preti (2004) chega a destacar o caso de falantes de classes menos favorecidas, os quais, por não terem recursos para se dirigirem verbalmente a outros grupos de estratificação social mais elevada, dentro de uma mesma sociedade, são vetados da participação em importantes segmentos comunitários (BORDENAVE, 2005). Isso se deve à tão discutida questão de poder aquisitivo, definidora de um grupo coeso no qual pessoas com pouco acesso a bens culturais mantêm um estrito contato entre si, criando um comportamento linguístico julgado como 'inferior' (CAMACHO, 2004; BORDENAVE, 2005; LUCCHESI, 2006).

A raiz dos preconceitos linguísticos surgidos no Brasil, portanto, se relaciona diretamente à falta de uma política que estabeleça uma democracia nacional, procurando reverter três fatores: o alto índice de analfabetismo, o baixo consumo de bens educacionais (como livros e cursos), mesmo dentro das classes mais elevadas, e, por fim, o exaustivo culto às normas gramaticais abrangidas como verdades dificilmente alcançadas (BAGNO, 2009).

Torna-se necessário, além disso,

“reconhecer toda a riqueza e importância dos saberes que os jovens e adultos possuem e como é fundamental que eles circulem pela cultura letrada sem negar suas variantes culturais e linguísticas, sabendo que o dialeto padrão é apenas uma das variantes da língua e que formalizar uma unidade para a língua escrita faz-se necessária para o entendimento dos falantes diante de tantas formas de língua falada (...)” (MATOS & LIRA, 2006, p. 247).

Almeja-se, dessa forma, uma concepção de linguagem que não a confine em uma coletânea arbitrária de regras e exceções, ou seja, em um rígido bloco formalizado imune às variações e diferenças existentes nas situações concretas da língua (GNERRE, 2004).

Cada comunidade tem a sua tradição linguística, seja ela oral, escrita ou sinalizada – esta última caracterizada por uma comunicação cujo sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria transmissora de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas (SILVA, 2009) –, na qual são evidenciadas as necessidades de se contextualizar o ensino e fornecer às escolas soluções didáticas de como os alunos devem agir em suas práticas sociais diárias (SILVA, 2007), a exemplo da comunidade de Telán-Chismaute, no Equador central, esta se rebelando contra um método de ensino tradicional imposto à suas crianças (GNERRE, 2004). Segundo os líderes comunitários de tal região, o desejo deles era ver seus pupilos engajados em um ensino que os preparasse para viver saudavelmente no comércio local e nas suas famílias, de acordo com os preceitos dignos da sociedade genuinamente equatoriana.

O correto, então, não é seguir uma norma padrão específica, mas sim, adequar-se linguisticamente a situações relacionadas, por sua vez, a contextos-padrão específicos (ao trabalho, aos amigos, às instituições etc.). É necessário educar e educar-se para tal, pois o fundamental é ser compreendido, ou seja, dominar as várias formas de expressão verbal para incluir-se nas comunidades, dentro das quais existem determinados gêneros textuais (PRETI, 2004; MARCUSCHI, 2008; BAGNO, 2009; MACEDO, 2010). Fica óbvio que, mesmo em setores mais puritanos da sociedade, torna-se válido, dependendo da situação, adotar

termos lexicais mais coloquiais com o objetivo de atingir uma comunicação precisa tanto por parte do locutor quanto do interlocutor envolvidos no processo. Assim, 'classe culta' e 'classe popular' emprestam uma à outra os seus modos linguísticos de acordo com as situações vividas por seus falantes (PRETI 2004), o que implica a adequação do dito/escrito a uma possível aceitabilidade em contextos pertinentes (BAGNO, 2009). Como afirma Lucchesi (2001), assim como duas retas se encontram no infinito dentro do plano geométrico euclidiano, as duas línguas, culta (classes alta e média) e popular (classe baixa), se 'encontram' em um ponto de interações sociais que ainda insistem em formar estratos socioculturais insalubres.

Logo, não existem línguas simples ou inferiores, mas adequadas às comunidades que as utilizam enquanto sistemas completos que permitem aos povos exprimirem o mundo físico e simbólico em que habitam (ALKMIM, 2004).

Embora alguns atores tenham essa consciência inclusivista – e até se esforcem para difundi-las em seus ambientes de trabalho -, o regime escolar e os meios de comunicação projetados em alguns países munem-se de uma linguagem padronizada pelas variações de prestígio em favor dos seus interesses, com base na gramática dita 'cultas' (CAMACHO, 2004; VOTRE, 2010). Ora, impor, em qualquer escola, de qualquer natureza, um sistema acabado de escrita pode ser entendido como uma possível tentativa de universalizar conteúdos descontextualizados para depois aí, provavelmente, exercer influências dominantes (GNERRE, 2004; SILVA, 2007).

Em uma pesquisa realizada por Tsang (2001), em Hong Kong, sobre a relação entre identidade e língua, procurou-se confirmar a hipótese de que os estudantes de Hong Kong não têm a devida noção acerca da história de seu país. Isso estaria refletido nos seus discursos escritos, muitas vezes moldados pela mídia e livros didáticos descontextualizados. Como resultado, a pesquisa revelou ser existente uma relação entre língua e identidade, pois esses mesmos alunos, que teriam suas identidades históricas tolhidas pelo governo, estariam em descompasso social com alunos mais politizados da capital chinesa Pequim, isto é, formam uma classe estigmatizada socialmente.

Isso se refletiu gramaticalmente em textos escritos pelos sujeitos envolvidos na investigação quando a estes foi pedido que respondessem, por meio de uma redação, a seguinte pergunta: *“Como foi a vida em Hong Kong há 50 anos atrás e como você acha que ela será daqui a 50 anos?”*. A falta de identidade nos discursos dos alunos veio a tona quando certas pistas linguísticas denunciaram tempos e concordâncias verbais muito padronizadas, intertextualidades acentuadas e dialogismos autorais. Nesse estudo, estima-se que o envolvimento em intensas atividades de lazer, como cinema, revistas *pop*, programas de televisão e afins, alienou os jovens de Hong Kong a uma ‘pobreza de discurso’ com sua devida decadência de identidade (TSANG, 2001; PRETI, 2004; LUCCHESI, 2006).

Foram detectados, inclusive, que, mesmo em instituições de ensino, de escolas a universidades, e nos materiais didáticos a elas atribuídos, existia pouca dedicação a conteúdos importantes da história do país. Parece existir em Hong Kong um controle político e econômico promovido pela elite em direção aos governados (TSANG, 2001).

Em Burke (1989 *apud* DAUSTER, 2008), encontra-se um dado semelhante. Segundo ele, certos reformadores de mentalidade secular, como Voltaire e Jovellanos, entre outros, tinham um receio de que a educação oral e escrita pudesse instruir os pobres a subirem de posição social. Chegavam até a afirmar que as crianças não precisavam aprender a ler e a escrever plenamente, mas, no máximo, aprender os rudimentos da leitura, escrita e aritmética, apenas.

Para Gnerre (2004, p. 107) a intenção de se incutir em alguma comunidade uma linguagem falsamente caracterizada como acesso a um “ensino de qualidade e liberdade para todos” pode, na verdade, se configurar como uma tentativa de sobrepujar as identidades culturais ali envolvidas em favor de uma homogeneização imposta por uma classe capitalista dominante.

Tal imposição de um ‘prestígio’ linguístico nas comunidades gera um perigoso impacto social, principalmente nos setores educacionais (GNERRE, 2004). E para sabotar

os preconceitos provocados nesta dimensão, é necessário executar quatro ações, segundo Bagno (2009): atualizar e inovar os estudos sobre teorias linguísticas, analisar criticamente as práticas pedagógicas em voga, mostrar que a língua é um 'rio' sempre corrente e por isso mudando a cada instante e, finalmente, romper com práticas alimentadoras de um círculo vicioso normalmente relacionado a mitos como "brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem português", "português é muito difícil", "as pessoas sem instrução falam tudo errado", entre outros. O tempo nas instituições de ensino, públicas ou privadas, seria aproveitado, então, com base em estímulos nos aprendizes a constantes práticas de leitura e escrita para depois, nessas práticas, apresentá-los às melhores formas sintáticas para um ou outro contexto e quais os gêneros textuais ideais para se atingir determinadas funções comunicativas (PATO, 2007; BAGNO, 2009).

Antes de finalizar este tópico, vale comentar um estudo realizado por Silva (2007), no qual houve uma coleta de dados em que alguns alunos em finais de ciclos (da oitava série do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio) foram incitados a escrever uma narração de suspense, para depois, em tais textos serem analisados vários aspectos gramaticais, como concordância verbal, o uso dos objetos diretos e indiretos e o emprego dos sujeitos simples e composto. O objetivo era investigar o quanto a gramática normativa influenciava as escritas dos discentes envolvidos na pesquisa. Como resultado, obteve-se uma significativa obediência, por quase todos os alunos, à norma culta. Porém, esses mesmos estudantes apresentaram os seguintes problemas: erros de pontuação, uso inadequado de algumas palavras e falta de criatividade ao escrever, mesmo sobre um tema de ficção. Tais fatores, a primeira vista, mostram uma ineficiência no ensino de português adequado a situações específicas dos falantes/escritores.

Para Silva (2007), tais deficiências provaram que a simples obediência a norma padrão (de prestígio) não concede qualidade a textos escritos, principalmente no âmbito da coesão textual. A autora assinala como solução para o devido problema, um trabalho, nas salas de aula, no qual leitura, interpretação e produção textual se sucedam de uma

forma mais prática, dinâmica e não apenas no campo da metalinguagem, como geralmente vem ocorrendo.

4.3 As HQs Dentro da Sociolinguística

É certo que as HQs refletem as estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura em um dado momento (MILLER, 1984 *apud* MARCUSCHI, 2005). Então, torna-se conveniente observar não só os impactos ideológicos (FEIJÓ, 1997; SANTAELLA, 1996) – os quais já se sabem serem responsáveis por discussões polêmicas entre os docentes – causados pelos quadrinhos nos mais diversos países, como também analisar o seu conteúdo textual e este em relação à linguagem habitual dos seus leitores.

Uma vez que a atual internacionalização da EAD, e das tecnologias nela aplicadas, contribuem para uma alteração das identidades ali envolvidas, resta pregar um uso consciente de tal pedagogia, adaptando elementos textuais a um público particular (CARMAGNANI, 2009). Como fixam Dias e Leite (2010, p. 57),

“toda e qualquer situação só tem sentido quando relacionada a um contexto. Assim, as palavras, frases, nomes, por exemplo, só tem sentido quando associadas ao contexto geográfico histórico, econômico, social ao qual o nosso saber e a nossa cultura nos remetem para chegarmos a um conhecimento aprofundado da mesma”.

Também Elizabeth Gülich (1986 *apud* MARCUSCHI, 2005) observa que as situações e os contextos nos quais os falantes ou escritores designam os gêneros textuais são aqueles onde parece melhor designá-los para chamar a atenção sobre determinadas regras vigentes em cada caso específico de uso. Haveria, então, leis para adequar os quadrinhos às características sociolinguísticas de leitores dentro da educação a distância?

Há muito se vem fazendo dos recursos orais uma estratégia de linguagem em ficções (prosas e poesias). Em solo brasileiro, a partir do século XIX em diante, autores como José de Alencar, Álvares de Azevedo, Machado de Assis e José Lins do Rego já

utilizavam tal artifício com o objetivo de tornar, acredita-se, uma narrativa mais realista para o leitor (PRETI, 2004).

Com o desenvolvimento da referida técnica, permitiu-se, até os dias atuais, a constituição de falas e narrações literárias mantenedoras de aspectos sociolinguísticos relativos a um período histórico ou localidade específica, a fim de fornecer mais veracidade a personagens e enredos fictícios enquadrados em uma dimensão contextual tanto *macro*, relacionada às questões socioculturais dos personagens, quanto a uma *micro*, sustentada nas interações situacionais onde estes se encontravam (PRETI, 2004). Tal definição assemelha-se a comentada por Severo (2007), na qual a pesquisadora estabelece níveis de observação macro e micro-estrutural, obedecendo ao mesmo princípio do que é quantitativo (dados sociais gerais do indivíduo) e qualitativo (interações específicas dentro de um amplo grupo) nas relações linguísticas.

Preti (2004) explica que as melhores formas para se estudar os falares das pessoas é através de gravações audiovisuais obtidas em fitas K7 e filmagens, métodos explorados por Gutiérrez e Martín (2009) em suas investigações sobre a língua e a relação desta com a classe social dos seus respectivos falantes. Porém, nem sempre pesquisadores ou artistas têm em mãos tais ferramentas quando precisam analisar variantes linguísticas para, em seguida, reproduzi-las em escritas conforme estas são aplicadas na vida real. Assim, muito se recorre a materiais já prontos, como filmes, novelas, prosas literárias, poesias, desenhos animados e HQs. Em tais materiais, segundo Preti (2004), os autores simulam habilmente as falas coloquiais de seus personagens, o que serve de referência à confecção de novas obras.

Em estudos realizados por Ramos (2009), pôde-se detectar, em edições diferentes de uma mesma revista do *Homem-Aranha*, alterações lexicais que acompanhavam algumas gírias do momento, com vistas a uma identificação maior da obra com um novo público crescente. As versões mais atuais da HQ pesquisada apresentavam um vocabulário mais coloquial quando comparadas aos discursos contidos nas suas edições

antigas, revelando um rebatimento nesses materiais das mutações vocabulares, ao longo das épocas, oriundas do meio oral para o escrito.

Deste modo, fica claro que os escritores, de todos os tipos, incluindo os de HQ, normalmente desempenham estratégias para se chegar a uma razoável representação conversacional, através de artefatos, como longas pausas, pontuação diferenciada, gírias, regionalismos etc. Tais recursos permitem, em uma obra fictícia, a construção de personagens de acordo com as suas possíveis características socioculturais, contexto situacional e personalidade, prontas para serem absorvidas com eficiência pelo seu leitor/interlocutor. Enfim, elaborar narrativas é incutir nelas aspectos relacionados ao dialogismo discursivo comum a uma interação natural (PRETI, 2004).

Como se viu no tópico sobre HQs didáticas na educação a distância, a composição artística em uma HQ vem da 'personificação' de um roteiro escrito (EISNER, 2001). E não é fácil transformar esse texto em um encadeamento coerente de desenhos sequenciais que contam uma história, principalmente quando o assunto é agradar grupos de leitores adultos formados por uma diversidade sociocultural.

Essa dificuldade decorre de uma falta de consciência sobre as particularidades dos quadrinhos, advinda tanto de alguns produtores, habituados a confeccionar tais materiais sem um planejamento adequado, quanto dos espectadores, estes apenas consumindo as obras por lazer. Tentando estimular uma mudança nesse comportamento, Tom Wolf, em sua declaração de 1977 ao *Harvard Educational Review*, diz que:

"(...) na verdade, pode-se pensar na leitura – no sentido mais geral – como uma forma de atividade de percepção. A leitura de palavras é uma manifestação dessa atividade; mas existem muitas outras leituras – de figuras, mapas, diagramas, circuitos, notas musicais..." (*apud* EISNER, 2001, p. 8).

Em Pato (2007), encontramos um relato sobre essa situação. Para ele, as rotinas sociais são pautadas em atividades linguísticas na medida em que fazemos leituras no ambiente, interagindo com a pluralidade de informações veiculadas por diferentes meios

semióticos. É um dos obstáculos para aproximar as instituições escolares, por exemplo, das múltiplas linguagens existentes na contemporaneidade é a ênfase exacerbada atribuída à escrita tradicional em detrimento dos diversos outros textos e discursos existentes, principalmente os visuais não-verbais.

Chartier (1990 *apud* DAUSTER, 2008) divide as relações do leitor com a escrita entre: *representações e práticas*, enfatizando a ligação dos discursos proferidos com a posição social de quem os utiliza, avaliando os esquemas geradores próprios de cada grupo ou meio; e *apropriações*, relevando a pluralidade dos modos de emprego ao articular práticas diferenciadas e utilizações contrastadas, ainda que os usos sociais construam uma produção de outra modalidade, ou seja, mesmo havendo uma re-significação do artefato cultural. De acordo com tais colocações, Bordenave (2005) fala da necessidade em se estimular os indivíduos, desde os primeiros anos escolares, a estudos situacionais nos quais são escolhidos eixos pedagógicos que os ajudem na compreensão da realidade graças às diversas leituras críticas embasadas em análises ao mesmo tempo denotativas (concretas) e conotativas (lúdicas, simbólicas) sobre não só os elementos verbais, mas também em torno das imagens (pictogramas) divulgadas em veículos didáticos e publicitários.

Na EAD, a noção de leitura é expandida justo à citação de Bordenave (2005), na qual a realidade do aluno é abordada por meio de ênfases a aspectos gráficos, sintáticos e semânticos, os quais têm início com a linguagem gráfica e envolvem a percepção visual, diante das quais ele, como leitor, tenta buscar e reconstruir o significado ou mensagem pretendida e codificada pelo autor (ALMEIDA, 2008), neste caso, o professor-tutor.

Dessa forma, a leitura pictográfica das HQs pode ser compreendida, em cursos a distância e tradicionais, como uma inovação linguística *multimodal*, definida na Linguística como a união de dois elementos semióticos distintos, nesta pesquisa, representados pelo que é texto/verbal e imagem/não-verbal, na transmissão objetiva de uma dada mensagem (AQUINO; SANTOS, 2009). Portanto, os quadrinhos representam quatro níveis de comunicação verbal e não-verbal de uma só vez – o escrito, o oral (fala dos

personagens), o visual (desenhos) e o sonoro (onomatopéias) –, permitindo a tal mídia moldar-se como uma eficiente ferramenta pedagógica (PATO, 2007).

Para Mc Cloud (2005), palavras e figuras, quando completamente exploradas, têm um grande poder para contar histórias, sejam quais foram seus conteúdos: terror, ação, humor, política ou mesmo ciência. Enfim, as HQs são comunicadoras de uma linguagem usual ao criador e ao público, que, por seu turno, apreende a mistura imagem-texto, tanto em termos de percepção visual propriamente dita, quanto em relação a uma simbologia e às fantasias pessoais acerca dos outros e do mundo (PATO, 2007).

Dos quatro formatos multimodais existentes na HQ ressaltados por Pato (2007), a representação da oralidade talvez seja o mais curioso, por transformar em grafias palavras faladas pelos locutores em situações reais de interação verbal. Segundo Santaella (1996), o discurso oral é a função básica do homem, definindo-o como ser social, e a escrita, ainda segundo a mesma autora, é um nível gráfico desse código oral, também considerado como sócio-ideológico e assim mantendo relações contextuais em sua produção. Eguti (2001), ao constatar serem os quadrinhos simuladores de diálogos naturais, pois além do discurso verbal, representam também visualmente as funções paralinguísticas e extralinguísticas da interação conversacional face a face, reforça o devido fenômeno linguístico da transcrição falada para a gráfica.

Vale ressaltar que, nas HQs, as imagens em sequência narrativa estática, além de se fundirem aos textos na transmissão precisa de sua mensagem, servem para concretizar ações a serem executadas na mente do leitor, exercer forte apelo visual e atingir largas parcelas populacionais, com diferentes graus de letramento (MENDONÇA, 2005).

Deste modo, para cumprirem sua comunicação com eficiência, a HQ abarca contextos linguísticos, relativos aos textos nela escritos, e extralinguísticos, representados nas ilustrações adotadas em sua narrativa, ambos relacionando-se com maior ou menor intensidade aos repertórios verbais e pictográficos dos leitores.

4.3.1 Os Contextos Linguístico e Visual nas HQs

Há uma analogia entre a representação gráfica de uma HQ e alguns conceitos sobre contexto linguístico, partindo de suportes teóricos relacionados ao tema, como os trabalhos de Dascal e Weizman (1987 *apud* MARCUSCHI, 2008), Machado (2000), Koch (2006), Raso (2007), e Marcuschi (2008), entre outros.

Portanto, a partir deste momento, inicia-se uma análise da qual fazem parte as situações de produção artística – textual e pictórica – e os impactos causados pelo discurso do locutor (autor) no interlocutor (leitor), havendo, então, uma socialização de sentidos como a referida por Bordenave (2005), onde ambos os lados, o emissor e o receptor, transferem, aos seus respectivos modelos mentais, valores sociais atrelados aos linguísticos (KOCH, 2006).

No presente trabalho, pretende-se extrair léxicos específicos em textos escritos e compará-los a dados sociais de seus escritores, optando-se por buscar respaldo teórico na Linguística Textual, esta permitindo a execução de análises sociolinguísticas (KOCH, 1999).

Desde a década de 70, a Linguística Textual se preocupa com o caráter macroestrutural da língua dentro de um ambiente sociointeracional, investigando, primordialmente, as produções textuais e levando em conta o contexto de produção e recepção dos enunciados escritos ou orais, considerando, assim, a sua semântica nas interações sociais enquanto gêneros e tipos textuais (KOCH, 2006). Estabelece-se, dessa forma, o caráter pragmático (funcional) do discurso como modelador do sintático (estrutural) e do semântico (significação), como explica Marcuschi (2008). E a Sociolinguística é uma ciência vinculada à pragmática, uma vez que se fundamenta em aspectos situacionais, interacionais e discursivos (MACEDO, 2010).

Para atingir o seu objetivo, a Linguística Textual opera sete recursos básicos relacionados à construção de sentidos em um texto. Os dois primeiros são a *coesão*, relativos à tessitura textual sintática, e a *coerência*, referentes ao modo como os

elementos superficiais do texto formam sentidos na mente dos leitores. Ambos os recursos estão centrados no texto (BENTES, 2004). Os outros cinco fatores estão focados no usuário do discurso, e são conhecidos como *situacionalidade*, *informatividade*, *intencionalidade*, *aceitabilidade* e *intertextualidade* (KOCH, 2006).

Segundo Beaugrande e Dressler (1981, *apud* KOCH, 2006), a *situacionalidade* se refere ao contexto no qual é produzida/recebida a mensagem e acontece nos dois sentidos: da situação ao texto, pela adequação de variedades e afins, e do texto à situação, interagindo com os pensamentos do interlocutor. A *informatividade* condiz com o grau de informação inédita contida em um texto. Em outras palavras, quanto mais redundante, mais inócuo será o texto, quanto mais inovador, tanto na exposição das idéias quanto no conteúdo, mais informativo este será. Já a *intencionalidade* diz respeito às intenções do autor em construir um discurso com determinada coesão e coerência. A *aceitabilidade* está mais ligada à conformidade do discurso com o entendimento dos usuários, cenário onde o emissor e o receptor de uma mensagem entram em interação, tentando fazer-se entender, cada um a seu modo, porém ambos buscando um bom entendimento. Finalmente, tem-se a *intertextualidade*, correspondente ao uso de outros textos na composição de novos discursos, onde se faz necessário o conhecimento prévio desses outros textos para se chegar a uma compreensão textual total admissível.

Existem, ainda, outros critérios responsáveis por reforçarem as abordagens sobre tal construção de sentidos. São eles: a *contextualidade* (MARCUSCHI, 1983 *apud* KOCH, 2006), relativo a data, hora, assinatura, autor, timbre, elementos gráficos utilizados e organização estrutural de um texto (*diagramação/layout*) e que avançam expectativas no interlocutor sobre o material escrito; a *consistência* e a *relevância* (GIORA, 1985 *apud* KOCH, 2006), estas ressaltando questões referentes à veracidade e à importância de um texto; a *focalização*, ou seja, o aprofundamento do autor em um assunto específico (KOCH & TRAVAGLIA, 1989 *apud* KOCH, 2006); e os *conhecimentos compartilhados*, essenciais para saber quais informações devem ser ressaltadas e quais devem ser omitidas em uma produção textual de acordo com os atores envolvidos (KOCH, 2006).

No geral, qualquer texto pode ser analisado com base nestes aspectos, pois todo discurso, oral ou escrito, apresenta, em maior ou menor grau, tais elementos. Porém, o foco deste trabalho serão a *situacionalidade*, a *aceitabilidade*, a *contextualidade* e os *conhecimentos compartilhados*, visto que, dos fatores ressaltados, estes se relacionam mais precisamente ao projeto em andamento, por servirem de ponte para a coleta dos dados sociolinguísticos referentes aos sujeitos aqui envolvidos.

Como afirma Machado (2000), a utilização das formas comunicativas baseia-se em uma lógica entre as representações do agente produtor sobre sua situação de ação e seus conhecimentos sobre os gêneros textuais e acerca da língua de um grupo. O texto, definido pela autora como uma unidade comunicativa, apresenta tanto características comuns ao gênero ao qual se filia, quanto peculiaridades, traços das decisões tomadas pelo falante/escritor em função de suas representações sobre o contexto no qual se encontra. Construir textos é, então, uma atividade hierarquizada, prevendo operações sucessivas destinadas a compor um produto comunicacional a partir da individualização reflexiva sobre as estratégias apropriadas para alcançá-lo, recolhendo e ordenando as idéias necessárias, para, somente depois, formulá-las linguisticamente (RASO, 2007).

Em Bronckart (1999) e Macedo (2010), quando o assunto é formular análises textuais, leva-se em conta o local e o momento da produção, o emissor e o receptor enquanto atores no processo, o meio onde se dá a interação, os papéis sociais representados pelos indivíduos e os objetivos que motivaram o produtor em atingir aquela linguagem. Tal assertiva é comungada com Bentes (2004), este afirmando que o real sentido textual não está apenas no texto em si, mas também em fatores cognitivos, socioculturais e interacionais.

Nas interações discursivas configuradas nos mais variados contextos, cada pessoa é uma identidade, um mundo, e se expressa conforme seus modelos mentais transformando os modelos dos seus pares ao expor o seu repertório individual dentro de um conjunto formado por outros repertórios. Isto é, os falantes/escritores são capazes de parafrasear, resumir ou perceber se um texto está completo ou incompleto, de atribuir-

lhe um título, ou mesmo produzir um novo texto a partir de um título dado, de forma individual e diversa (KOCH, 2006; ALMEIDA, 2008). Ao relatarem um fato qualquer, por exemplo, as pessoas apresentam variações nas suas respectivas narrativas. Um locutor pode dar importância a acontecimentos em sua história que podem assumir pouca relevância na descrição de outro falante, mesmo estes abordando um mesmo assunto (PATO, 2007).

Hanks (2008) expõe que as diferentes correntes linguísticas determinam o *contexto* de acordo com seus padrões específicos de pesquisa. São conceitos variando entre uma abordagem mais individualista, analisando o sujeito em situações momentâneas de enunciação, e entre estudos com caráter coletivo, enxergando a língua como originária de um grupo humano em um ambiente influenciado por fatores sociais e históricos mais amplos.

Mas, independente dessas definições, o contexto é sempre baseado em relações ("contexto para" / "contexto de"), unindo as análises individuais às coletivas e desconsiderando qualquer padrão de exame contextual na produção e na recepção textual. Destarte, são estabelecidas condições de *emergência*, enumerando aspectos discursivos atrelados à confecção e interpretação/reação ao texto em suas respectivas particularidades contextuais, e *incorporação*, relacionada à posição desse mesmo discurso a uma teoria pertinente (HANKS, 2008), neste caso, a corrente sociolinguística, eixo principal do referido trabalho.

Marcuschi (2008, p. 87) incrementa tais afirmações referindo-se às relações contextuais entre o texto e a sua *situacionalidade* ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva, ou seja, envolvendo conhecimentos tanto individuais quanto coletivos do sujeito:

"quando se fala em *contexto situacional*, não se deve com isso entender a situação física ou o entorno físico, empírico e imediato, mas a contextualização em sentido amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os

demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo”.

Enfim, o que define um texto, de fato, é a sua capacidade comunicacional, falando alguma coisa para alguém e afetando socialmente este interlocutor. Se um enunciado, por estar em idioma desconhecido ou moldado a uma estrutura composicional pouco familiar não é compreendido por um determinado público – em outras palavras, não *compartilha um conhecimento de mundo* com determinado público –, isto pode não tirá-lo a propriedade textual visual/gráfica ou sonora/audível, mas este não funcionará como tal diante destes interlocutores, pois não causará efeito de *interpretabilidade*, ou seja, não haverá *aceitabilidade* por parte de quem o lê ou o ouve (MARCUSCHI, 2008; BENTES, 2004).

Em Karwoski, Gaydeczka e Brito (2006), encontra-se uma explicação de Bronckart que extrai do contexto três parâmetros responsáveis por exercer influência direta sobre os textos: a *interação*, englobando o lugar social do agente, a finalidade da atividade discursiva e a relação entre os parceiros na comunicação; o *ato material de enunciação*, relacionando-se ao locutor e aos interlocutores em determinado momento; e, por último, o *referencial*, compondo as macroestruturas semânticas (temáticas) acionadas no espectador, fazendo-o alcançar significados nas palavras lidas/ouvidas.

Como se pôde ver, o contexto mostra-se fundamental na confecção e interpretação dos textos, sejam eles escritos, orais (DASCAL & WEIZMAN, 1987 *apud* MARCUSCHI, 2008) ou mesclando as duas possibilidades, conforme simbolizado nos quadrinhos.

Mas, para atingir uma comunicação bem sucedida em tal mídia, escritores, desenhistas e leitores precisam ter a consciência da variação entre as estratégias não-verbais, concernentes às ilustrações, e verbais, da fala e da escrita, além de serem hábeis ao manipular essas linguagens e, dentro delas, tirar proveito para fins comunicacionais, tendo a consciência dos traços que caracterizam o gênero textual em prática, adquirindo

a capacidade de arquitetá-los em diferentes reformulações (RASO, 2007; CARUSO; SILVEIRA, 2009).

Nas HQs, toda uma atmosfera é montada em torno desses julgamentos contextuais, situacionais e sobre conhecimentos de mundo e aceitabilidade, adquirindo uma configuração puramente gráfica na qual se utilizam textos escritos para representação da oralidade dentro dos balões de fala. Tal aparato textual é normalmente disposto em harmonia com as imagens ilustradas, estas, por sua vez, detalhando características físicas dos cenários e demais figuras. Em outras palavras, há tanto elementos linguísticos como pictóricos orquestrados com o objetivo de proporcionar narração clara. Obviamente, uma HQ não dispõe da naturalidade decorrente das conversações reais, mas cogita um conhecimento prévio dessas situações – por parte dos roteiristas e desenhistas –, o que possibilita a confecção de histórias facilmente compreendidas por um público leitor.

Os estudos de cognição procuram analisar como os participantes do processo comunicativo moldam seus pensamentos de acordo com o ambiente em que vivem. Tal formatação ocorre em direção a uma cultura e sociedade já estabelecida, onde será firmada uma determinada linguagem adequada àquela realidade (KOCH, 2006). Consequentemente, aprender a escrever um texto é aprender a desenvolver uma prática social correspondente (CASSANY, 2008), ou seja, torna-se necessário conhecer um determinado público consumidor para depois apresentar a este HQs com linguagem compatível ao seu meio, linguagem esta que é ativa e está sempre em mudança, precisando ser continuamente revista e re-estudada (BAGNO, 2009).

Heinemann e Viehweger (1991 *apud* KOCH, 2006) afirmam que, para o processamento textual (escolha ideal de textos adequados a situações) entrar em ação, são levados em consideração quatro conhecimentos: o *linguístico*, referente aos léxicos e domínios gramaticais empregados na estrutura de superfície; o *enciclopédico*, resultante dos conhecimentos prévios de mundo do locutor; o *sociointeracional*, relativo ao como se

expressar/comportar linguisticamente de acordo com as situações vividas; e, por fim, os de *referência* a textos globais, relacionados a experiências cotidianas dos sujeitos.

De forma semelhante, Dascal e Weizman (1987 *apud* MARCUSCHI, 2008) postulam certas fontes de pistas contextuais usadas como índices de compreensão por parte dos destinatários em interações linguísticas orais (falas, conversas) e escritas (impressos, manuscritos). Divididas em dois grupos, tais pistas podem se relacionar ao arcabouço visual fornecido por uma HQ: as *fontes extralinguísticas* (conhecimentos de mundo), que são os traços específicos e as suposições gerais acerca das situações expostas e, nos quadrinhos, situam o receptor quanto aos personagens e demais elementos de cenário, definindo vestuários, lugares, gestos corporais corriqueiros, cores, porte anatômico etc.; e as *fontes metalinguísticas* (conhecimentos sobre a estrutura e os usos da língua), as quais se referem a circunstâncias linguísticas relevantes ao enunciado em questão, ressaltando as aparências dos personagens ao falar, destacando os léxicos recorrentes e as convenções textuais mais adequadas a determinadas situações ilustradas nos desenhos.

Mantendo essa dialética, Pato (2007) cita três elementos importantes na comunicação através dos quadrinhos: o *espectador* (leitor), o *produtor* (criador da história) e o *representado* (elementos quadrinísticos). Diante de tais elementos, estabelecem-se relações entre os *representados*, nas quais configurações internas recorrentes entre os personagens, cenários, metáforas visuais, sinais gráficos etc. inevitavelmente se dão; entre os *participantes interativos* (produtor e espectador) e os *representados*, tratando-se de relações existentes entre os elementos gráficos criados e o produtor da história e entre esses mesmos elementos criados pelo produtor e os leitores; e, por fim, tem-se a interação entre os *participantes interativos*, apenas, na qual se estabelece a comunicação entre produtor e leitor através dos recursos gráficos produzidos na HQ. Os elementos gráficos de HQs, portanto, atingem as dimensões *intra-icônica*, relativa à constituição coerente das formas empregadas (*design*); *inter-icônica*, referente à capacidade do leitor preencher a narrativa gráfica entre-quadros (nas elipses/sarjetas/inter-imagens) com signos de sua própria vivência, dando o devido

sentido à história; e *extra-icônica*, na qual reformula-se o sentido da história conforme os aspectos culturais e sociais do leitor (KRESS; LEEWEN, 2004 *apud* PATO, 2007). Dentro dessas dimensões, é possível traçar perfis comunicativos entre cada elemento de tal ato enunciativo.

Não obstante, é importante relembrar as inúmeras possibilidades de combinar uma expressão escrita a uma circunstância desenhada, que, por sua vez, se fecham (palavra e ilustração) em um significado específico sem possibilidades de dupla interpretação (MOTA & GUILHERME, 2000).

Como exemplo, imaginemos uma situação. Em uma HQ, certo personagem diz “Socorro! Fui assaltado!” Em resposta, outro personagem (um interlocutor) exclama, com sobrancelhas cerradas, braços, olhos e bocas muito abertos: “E daí?”. Aqui, há um sentido colocado pelo texto na imagem, fazendo-a aludir à irritação, descaso. Agora, idealizemos a mesma cena, com o mesmo interlocutor mantendo a mesma expressão facial e corporal, porém gritando: “E em qual direção fugiu o ladrão?” ou “E você não fez nada?”. Na segunda alternativa, a sensação transmitida é de preocupação com o locutor, enquanto no terceiro caso, acena-se a um clima de surpresa. São enunciados diferentes, escritos sobre um mesmo contexto iconográfico, sobre o qual se podem lançar idéias diferentes (KOCH, 2006).

Se o contexto é visto como fundamental tanto nas particularidades quanto nas coletividades sociais no tocante às produções textuais escritas e orais, então não se pode excluir aí a importância de um olhar variacionista sobre as preferências vocabulares feitas pelos interlocutores em suas ações comunicativas (MACEDO, 2010).

Dentro da sociolinguística, estudos na oralidade e na escrita, tanto no campo semântico quanto no sintático, verificam quais motivos ideológicos levaram a uma formação de uma variedade linguística propriamente dita (RIBEIRO; MARTINS, 2007; MARCUSCHI, 2008). Bagno (2009) representa essa assertiva comparando o português cotidiano à ortografia oficial (tradicional), fenômenos tecnicamente diferentes: ao tentar se

expressar escrevendo “chícara”, ao invés de “xícara”, o indivíduo não errou, mas tentou acertar justamente porque enxergou a forma correta da pronúncia dessa palavra. Neste caso – e em tantos outros, dentro de interações geralmente preconceituosas – o ideal seria substituir a noção de erro pela de ‘tentativa de acerto’, pois a língua escrita é uma tentativa de analisar a falada e essa análise será feita pelo usuário da escrita no momento de grafar sua mensagem, de acordo com o seu perfil sociolinguístico (BAGNO, 2009; MOLLICA, 2010). Raso (2007) sugere até que a fala interfere mais na escrita do que a escrita modifica a fala.

Nessa conjuntura,

“o foco no contexto, tanto no fator restritivo como produto do discurso, tem conduzido a um refinamento cada vez mais crescente das abordagens da fala, já que é principalmente na elaboração de enunciados falados ou escritos que linguagem e contexto são articulados” (HANKS, 2008, p. 169).

Ou seja, entre escrita e oralidade há um contínuo movimento de funcionalidade e adaptação às necessidades do cotidiano. Havelock (1995 *apud* MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2005) afirma que a linguagem oral não difere da escrita por conta das características conversacionais apenas, mas sim na língua empregada como processo de armazenamento informacional, pois *falando* é preciso exercitar mais a mente para exprimir um enunciado coeso, enquanto *escrevendo* há uma maior facilidade para controlar os vocábulos e suas concordâncias, verbais e nominais, devido ao discurso, neste último formato, ser regido por um maior planejamento estrutural. Foi justamente dessa ordenação oral de textualização que a escrita se apropriou para emoldurar as suas regras.

Como as pessoas adquirem as variações linguísticas próprias de suas regiões e posições sociais (ALKMIM, 2004), acoplando modismos a sua oralidade, não é surpresa tais sujeitos procurarem não só se identificarem com o que lêem, mas também levarem essas peculiaridades às suas maneiras de escrever (MOLLICA, 2010). Sendo assim, a

escrita interage com diversas práticas sociais, obedecendo, nas várias culturas, a critérios de desenvolvimento distintos (ONG, 1986 *apud* MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2005).

Portanto, fala e escrita não são linguagens distintas, mas modalidades diversas de uma mesma língua, empregadas nos gêneros textuais em situações cotidianas específicas e contextualizadas (MARCUSCHI, 2008). No entanto, existem diferenças referentes ao nicho de cada categoria. Na escrita, prevalece a grafia, os recursos visuais, como cores e tamanhos tipográficos, a capacidade de registro etc. Já na oralidade, destacam-se a espontaneidade, a gestualidade, a prosódia (sons, entonação das palavras) e a sincronia temporal – que, por sinal, podem ser substituídas nos quadrinhos pelos desenhos e caligrafias específicas, a exemplo das palavras compostas por letras grandes e em negrito representando gritos, balões de fala angulados simbolizando vozes em aparelhos eletrônicos, e assim por diante (MARCUSCHI, 2008; RAMOS, 2009).

O grau de relevância entre essas modalidades só pode ser formado a partir de um contínuo sócio-histórico de práticas, ou seja, em determinadas situações, uma ou outra (ou mesmo as duas) se sobressai. Contudo, atualmente, há uma mescla tão grande entre oralidade e escrita, que é possível enxergar diferentes níveis de fala tanto em uma quanto em outra. Um bom exemplo dessa combinação é o fenômeno dos bate-papos virtuais, muito utilizados nos cursos a distância, onde a escrita se modifica estruturalmente por questões de tempo (vc = “você”, tc = “teclar”, naum = “não”, bjo = “beijo” etc.), passando a ficar síncrona, atribuição antes verificada apenas na oralidade (MARCUSCHI, 2008; DAUSTER, 2008). Talvez a única vantagem da escrita resida em uma maior possibilidade de planejamento textual, apenas (PRETI, 2004).

Pode-se aí fazer uma distinção precisa entre língua falada e língua escrita no sentido de que na língua falada encontram-se a *oralidade*, onde são empregados recursos formais e informais sociais de comunicação, e a *fala*, recurso técnico composto pelos sons; e na língua escrita está o *letramento*, também referente às formalidades e informalidades comunicacionais de um lado, e as grafias (modelos visuais) de outro. A

principal diferença reside, então, nos recursos empregados nessas interações linguísticas (MARCUSCHI, 2008).

Para Gnerre (2004), da mesma forma que a escrita representa um fenômeno de difusão cultural, em boa medida também a existência de variedades linguísticas escritas é resultado da difusão de algumas modalidades (ou macromodalidades) expressivas. Dessa maneira, tal categoria encontra funções essenciais de pertinência, nas quais há uma relação entre o sentido e a integração da língua a um conjunto cultural mais amplo (Blance-Benveniste, 2004 *apud* MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2005). Nesse âmbito, há padrões escritos – como há na fala – mais prestigiosos ou considerados mais ‘corretos’ diante de outros, característica comumente transferida às páginas das HQs. Afinal, o fato de uma língua ser escrita ou oral não definirá, por si só, a forma como ela será compreendida, mas a sua contextualização situacional é o que instituirá aspectos estruturais de interpretação e aceitação.

Portanto, Pato (2007) assegura, apoiado em Bakhtin e também em Jakobson, que os elementos gráficos usados nas HQs, para expressar determinada situação, funcionam da mesma forma como a linguagem na vida real é adaptada a contextos sociais de uso. Nesse tipo de material, a comunicação não pode se resumir, conseqüentemente, a meros desenhos ou textos, pois tais elementos precisam estar integrados a uma realidade de um grupo determinado de pessoas.

Ao escrever, qualquer autor deve levar em conta não só a estrutura do texto em si, mas, também, outro aspecto igualmente relacionado ao corpo de texto, resumido na definição precisa sobre quem é o público-alvo para o qual é direcionado este material, o que atribuirá maior aceitação a informação ali presente (RASO, 2007).

CAPÍTULO 05

METODOLOGIA

No presente trabalho, foram realizadas a coleta e análise de dados sociais e lexicais na qual se usaram HQs produzidas nos estilos gráficos e linguísticos normalmente executados pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. No geral, os materiais elaborados por essa instituição são destinados aos ambientes virtuais dos seus cursos, além de serem enviados

em versão impressa a polos de apoio distribuídos pelo interior pernambucano e baiano, abrangendo, também, Recife e algumas cidades do Tocantins, Paraíba e Ceará. Os polos correspondem a espaços físicos onde são ministradas aulas presenciais e nos quais também funcionam laboratórios de informática equipados com internet, reservados a seus respectivos alunos.

Para concretizar o experimento com as histórias em quadrinhos didáticas, foram convidados vinte cursistas de Licenciatura em Física, um dos primeiros cursos ofertados pela instituição. São adultos, homens e mulheres, de profissões, idades e classes sociais variadas, oriundos das cidades interioranas de Pesqueira, localizada no Agreste do estado, e Carpina, situada na Zona da Mata, cujos polos de apoio foram disponibilizados para o estudo. Cada um desses locais é administrado por um(a) coordenador(a) que ajudou no agrupamento de tais participantes.

A seguir, serão detalhados os motivos que levaram à caracterização e confecção das histórias utilizadas no experimento, bem como o processo de coleta dos dados referentes à pesquisa.

5.1 A HQ Experimental

Por questões de coerência metodológica, foram desenvolvidas duas HQs inéditas, exclusivamente destinadas à devida investigação, ambas mantendo um mesmo estilo artístico, porém abordando temáticas diferentes dentro da Física.

Para iniciar o procedimento, houve a orientação de um professor-conteudista, da própria unidade de EAD, sobre quais os possíveis assuntos a serem explorados nestes quadrinhos experimentais, desde que as teorias fossem conhecidas pelos cursistas participantes da pesquisa. Então, os conteúdos foram extraídos de duas apostilas produzidas na instituição. Uma, de Barbosa (2010), abordava o tema Eletromagnetismo, e a outra, escrita por Campos e Salazar (2010), contemplava a Mecânica Clássica. Desse

modo, cada impresso foi cuidadosamente estudado pelo pesquisador, sendo deles retirados os seguintes tópicos para posterior confecção das HQs experimentais: Eletrização por Atrito e Trabalho Cinético.

Em seguida, as histórias foram criadas no estilo de produção tradicional – no papel, com lápis e nanquim, depois sendo digitalizadas e diagramadas no computador –, em tons de cinza (padrão monocromático), uma vez que a impressão e a reprodução a cores exigiriam um custo financeiro maior, e utilizando personagens originais, representando tipos humanos comuns, de forma a contemplar símbolos quotidianos dentro do universo dos alunos (KOTUJANSKY, 2009). Isso implica o uso de elementos visuais desvinculados de estereótipos impostos por outras mídias (televisão e cinema), como piratas, robôs, alienígenas e demais modelos do gênero, pois estes ícones já têm um jeito de falar padronizado que poderia influenciar a escrita dos sujeitos e, por fim, distanciá-la das peculiaridades linguísticas, sociais e geográficas destes, características fundamentais ao desenvolvimento do estudo em questão. Enfim, o objetivo era conceber uma atmosfera neutra, retratando cenários corriqueiros, típicos das cidades do interior pernambucano.

As HQs didáticas elaboradas por Nitta e Takatsu (2009) e Takahashi e Inoue (2010), citadas no item sobre quadrinhos educativos, serviram de referência à execução artística da HQ experimental, pois estes autores produziram suas histórias também em tons de cinza e ilustrando um tema científico associado a práticas do dia-a-dia, que tratavam de Física e Estatística, respectivamente. Tais casos enquadram-se nas afirmações de Fishman (1972, *apud* ALKMIM, 2004), Orrico e Fernandes (2007) e Araújo, Costa e Costa (2008) referentes às representações textuais deverem ser consoantes às realidades contextuais dos seus usuários.

Dessa forma, procurando ilustrar situações linguísticas e sociais parecidas as do público leitor da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, foram roteirizadas e desenhadas as duas histórias utilizadas no experimento. A primeira recebeu o título *O Atrito que Atrai* (anexo

A), para o conteúdo referente a Cargas Elétricas. Nela, os jovens alunos Amanda, Alice e Lucas estão se preparando para sair da escola e curtir o final de semana, momento no qual interagem acerca de um fato ocorrido quando uma das garotas, Amanda, escova seus cabelos e põe a escova na banca: pequenos pedaços de papel são atraídos pelas cerdas da mesma. Com base em seus estudos sobre o assunto, Lucas procura explicar às duas colegas porque tal fenômeno ocorreu.

A segunda história chama-se *Dando uma Forcinha* (anexo B) e representa a conversa entre dois amigos, João e Luiza, inseridos em um contexto onde o rapaz está diante de seu carro quebrado e é surpreendido pela amiga, esta o interrogando sobre o acontecido. Então, inicia-se um diálogo no qual Luiza sugere a seguinte solução: empurrar o veículo em ponto morto. Para tal, a garota enumera conceitos de força e distância de deslocamento necessários à execução da tarefa, afirmando que João, por ser homem, é quem deve empurrar o carro para ela guiar até fazê-lo ligar.

Percebe-se, nessas histórias, um enquadramento cênico em paisagens comuns a cidades do interior pernambucano. No primeiro caso, em *O Atrito que Atrai*, tem-se uma escola onde bancas/carteiras e espaço físico são desenhados de forma similar ao ambiente nesses municípios estudados, enquanto no segundo, a história *Dando Uma Forcinha*, há uma estrada, árvores e silhuetas de casas indicando um caminho em direção a algum lugarejo sem edificações altas, típicas dos grandes centros urbanos. Além disso, em ambos os casos, o final do enredo simula o efeito de piada, fechado com certo humor. Tal característica, como se sabe, é normalmente empregada por quadrinistas de tiras cômicas, prendendo a atenção do leitor no roteiro, inclusive em ambientes educacionais (MENDONÇA, 2005; SANTOS; SILVA, 2010). As histórias apresentam, também, elementos esquemáticos, como sugeridos por Eisner (2008) em HQs didáticas, para facilitar a transmissão do assunto estudado, pois, em *O Atrito que Atrai*, há a representação do átomo, dos prótons e elétrons envolvidos no ato de friccionar uma escova aos cabelos, e, em *Dando uma Forcinha*, existe um esquema do carro

complementado com setas e fórmulas, indicado um sistema de força e trabalho na Mecânica Clássica.

Nas duas HQs, há, portanto, um acoplamento do contexto científico ao pragmático dos mundos de quem lê e do que é representado nas ilustrações (KOCH, 2006), conforme cita Kress e Leewen (2004 *apud* PATO, 2007), ao ressaltarem as dimensões *intra-icônica*, quanto ao *design* dos quadrinhos, *inter-icônica*, sobre como o leitor entende aquela história, e a *extra-icônica*, na qual ressignifica-se o sentido da mesma obra conforme os aspectos culturais e sociais do leitor.

Depois, as duas histórias foram etiquetadas como *versões "A"* (*O Atrito que Atrai – A* e *Dando Uma Forcinha – A*), cuja característica é serem escritas sob a influência da variedade gramatical padrão, mais formal. Vale ressaltar, que, em ambas as HQs, todos os quadrinhos foram numerados para facilitar tanto a posterior análise dos dados coletados quanto possibilitar uma maior clareza da sequência pictográfica a possíveis leitores, dentre os alunos envolvidos na pesquisa, desprovidos de familiaridade com esse tipo de material.

5.2 Coleta dos Dados

Após a confecção das duas HQs experimentais, houve um convite, feito pessoalmente pelo pesquisador aos alunos, sobre quem gostaria de participar de tal estudo, durante a apresentação oficial deste. As duas turmas de Licenciatura em Física de Carpina – uma de 4º e outra de 8º período – e a única, de 8º período, referente ao mesmo curso, existente em Pesqueira, foram comunicadas sobre o projeto. Deste público, vinte estudantes decidiram contribuir: sete sujeitos em Carpina, de um total de vinte alunos, e treze em Pesqueira, de um total de trinta e oito alunos matriculados no curso.

Inicia-se, então, a coleta dos dados pessoais dos sujeitos que aceitaram participar do experimento. Para tanto, esses voluntários preencheram fichas de inscrição contendo espaços destinados a informações sobre seus nomes, idades, sexo, cidades onde residem,

turma e tempo de adesão ao curso de Física, profissão, há quanto tempo concluiu o ensino médio, e, ainda, perguntas a respeito dos seguintes hábitos rotineiros: se tem ou não computador em casa, constância no uso da internet, atividades de lazer que costumam praticar, quais lugares gostam de frequentar e sobre contatos com quadrinhos (anexo C).

Considerando a afirmação de Alkmim (2004), sobre os sujeitos usarem as variedades linguísticas próprias de suas regiões e estratificações sociais, e a relação dessa teoria às informações cedidas pelos alunos no questionário, tornou-se conveniente manter a distinção de dois grupos, o de Carpina e o de Pesqueira.

Em seguida, a versão "A" da HQ *O Atrito que Atrai* foi aplicada a todos os cursistas, dos dois polos. Porém, neste momento, ela não possuía texto algum, assemelhando-se ao estilo de narrativa em *pantomima*, apresentado por Eisner (2001), formada somente por imagens, sem palavras. Aqui, os balões de fala sem preenchimento continham apenas uma grande letra, cada, em ordem alfabética, seguindo a leitura sequencial lógica da história – da esquerda para direita, de cima para baixo (Figura 45).

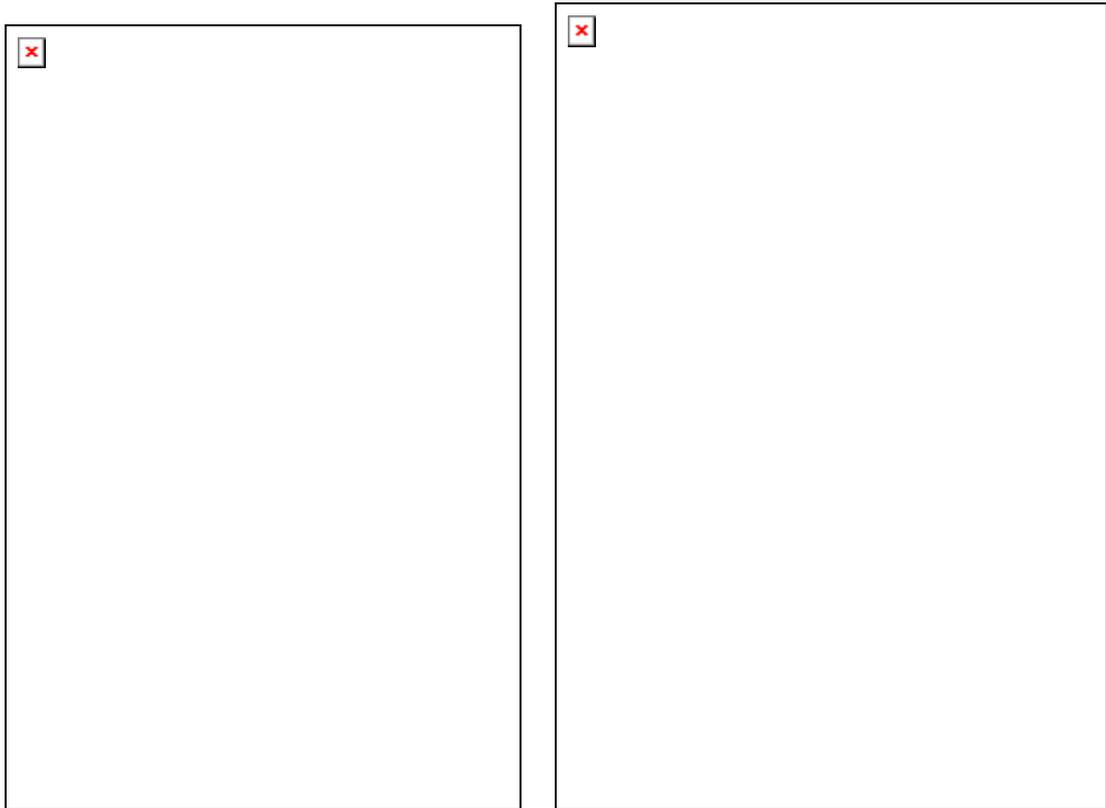


Figura 45: HQ *O Atrito que Atrai*, em *pantomima*.

Os sujeitos foram instruídos, assim, a preencher, em atividade realizada individualmente, esses balões, considerando seus conhecimentos prévios sobre o tema abordado. Todos receberam, para isso, uma ficha (anexo D) representando os espaços 'vazios' referenciados pelas letras em destaque, visto não haver espaço suficiente para se escrever no próprio balão. A fim de nortear os sujeitos, havia, de conteúdo linguístico, apenas o título registrado no início da HQ. É importante ressaltar que esse material foi construído com base também no conceito de McCloud (2005), relativo à combinação narrativa *interdependente* entre elementos verbais e não-verbais (vide Figuras 18 e 19), na qual uma sequência de desenhos bem estruturada nos quadrinhos deixa a sua composição textual livre para ser trabalhada.

Trazendo esta noção de sequência visual bem elaborada ao campo dos contextos linguísticos, as HQs experimentais apresentaram uma comunicação que obedeceu aos seguintes fluxos: o *extralinguístico*, partindo da história para os alunos/leitores, por meio

dos desenhos sequenciais, e o *metalinguístico*, indo dos alunos para a história, na qual estes sujeitos interpretaram, à sua maneira, os sentidos tanto dos gestos e expressões faciais dos personagens, como dos objetos e cenários delineados (DASCAL; WEIZMAN, 1987 *apud* MARCUSCHI, 2008).

Então, conduzidos pela narração gráfica e de acordo com suas próprias conclusões relativas aos traços de contextualização embutidos no tema científico ilustrado, os mesmos alunos escreveram, nos balões de fala, o que eles julgavam como os dizeres daqueles personagens (KOCH, 2006; PATO, 2007; ALMEIDA, 2008). Conseqüentemente, houve uma relação entre o representado de fato nos quadrinhos e as lacunas/hiatos/sarjetas existentes entre um quadrinho e outro, fator que levou tais alunos a compensarem mentalmente esses espaços em branco (QUELLA-GUYOT, 1996; McCLOUD, 2005; PATO, 2007).

Nesse contexto, ocorreram entre os alunos, diferentes comportamentos, diante do aspecto *situacionalidade*, para com as ilustrações dos enquadramentos. Considerando a sua definição, essa mesma *situacionalidade* pôde ser verificada nos dois sentidos: dos quadrinhos para o discente e vice-versa, ou seja, como cada sujeito compreendeu e, depois, reinterpreto por escrito aquela realidade desenhada, compartilhando seus conhecimentos com a HQ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981 *apud* KOCH, 2006).

Tornou-se crucial, assim, que essas HQs fossem preenchidas em poucos minutos, tendo os alunos cerca de meia hora para responderem aos questionários e, ao mesmo tempo, escreverem todos os textos dos balões –, evitando, ao máximo, qualquer tentativa de padronização escrita por parte desses discentes, pois quanto mais extenso fosse o período para se produzir tais textos, mais planejados estes seriam, trazendo menos espontaneidade e, conseqüentemente, menos peculiaridades discursivas em suas estruturas gráficas, como afirma Raso (2007). Em suma, esta parte da pesquisa foi embasada em um dos novos métodos de se trabalhar os quadrinhos como recurso didático, onde os leitores puderam participar da produção textual (CARUSO; SILVEIRA,

2009; LISBÔA; JUNIOR; COUTINHO, 2009; SILVA, 2010), contribuindo com as suas idéias sobre o assunto científico em pauta.

Depois, a pesquisa desembocou em uma atividade de transcrição, da escrita dos alunos, nos balões de fala, para o computador, onde os textos foram analisados. No entanto, esse 'transporte' não poderia se tratar de uma simples migração de um meio para outro no qual houvesse alterações morfosintáticas nos textos-fonte dos alunos, mas, sim, a passagem de textos manuscritos para o meio digital, apenas, havendo, nessa transferência, o cuidado em se manter os traços linguísticos de cada discente, inclusive no tocante às distorções relativas às normas gramaticais quanto ao uso de pontuação, acentuação, concordâncias verbais e nominais etc.

Preservou-se, então, o caráter sociolinguístico da pesquisa, no qual as variações explicitadas nas escritas dos alunos (expressões como "tá", "Pôxa!", "ufa" e sons vocais como "hehehe", "hum, hum" etc.) foram respeitadas, sendo copiadas fielmente nas suas respectivas transcrições (MARCUSCHI, 2008).

Eis um exemplo de transcrição, extraída de um trecho da HQ *O Atrito Que Atrai*, relativo ao balão A situado no primeiro quadrinho (Figura 46), quando da sua aplicação em Carpina:

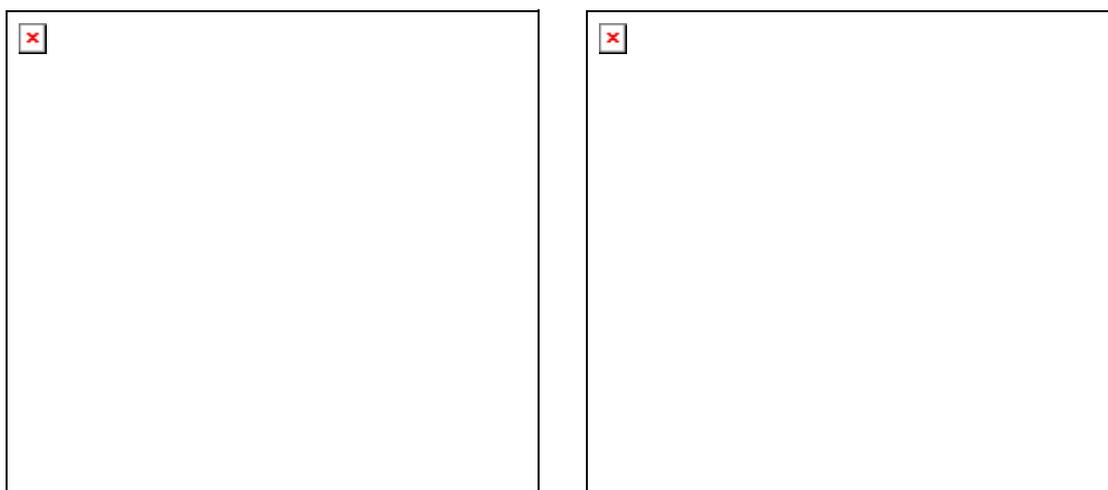


Figura 46: Quadrinho 01 da HQ *O Atrito Que Atrai* em sua versão "A", comparada a sua respectiva pantomima de preenchimento para os alunos.

A seguir, as escritas dos alunos para o mesmo quadrinho (nº 01, balão A):

Sujeito 01: *"Nossa, como as cerdas desta escova é boa para massagear o couro cabeludo."*

Sujeito 02: *"Ao atritar uma escova de material plástico (enrígido) aos cabelos, há uma transferência de elétrons destes para aquela, cuja capacidade de atrair outros (leves) objetos se configura (ex.: papel picado)"*

Sujeito 03: *"Nossa! Que aula chata, vou pentear meu cabelo..."*

Sujeito 04: *"Como é legal sair com as amigas para a praça..."*

Sujeito 05: *"Para que meu namorado me veja mais bonita, vou pentear o cabelo!"*

Sujeito 06: *"Ufa! O clima deixou meus cabelo péssimos e embaraçados!"*

Sujeito 07: *"Hum. Hum. Hum..."*

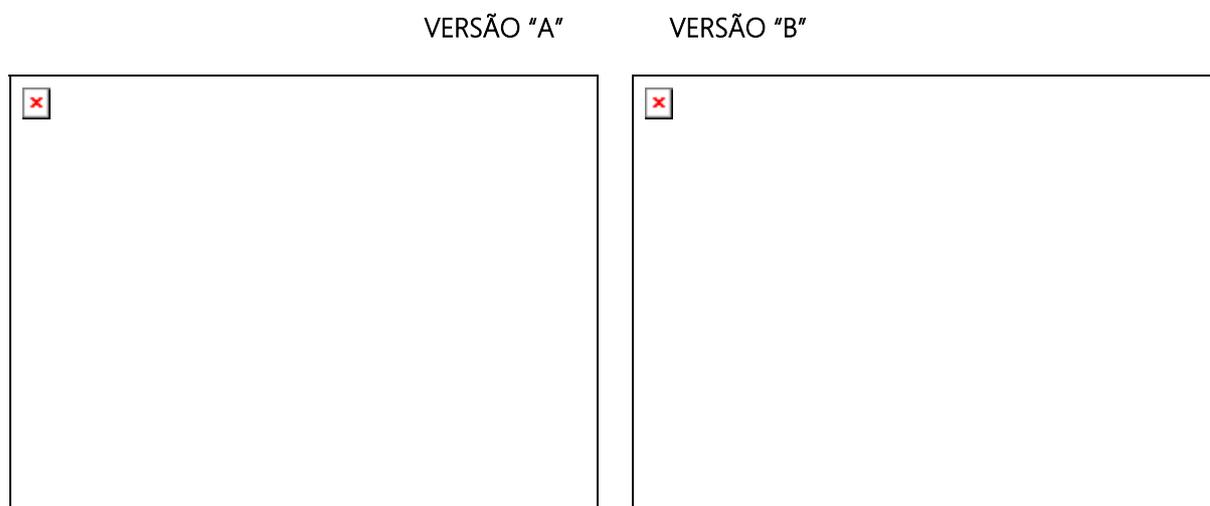
Esse procedimento foi estendido a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, de ambos os polos investigados. De cada balão dessa mesma história, foram relacionados os termos mais característicos entre os alunos.

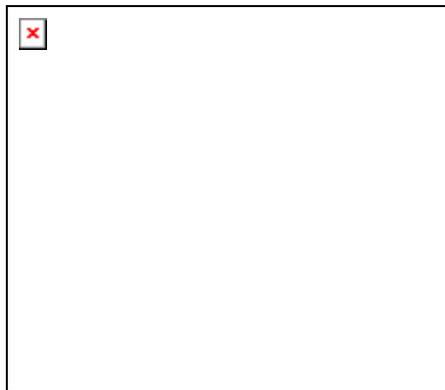
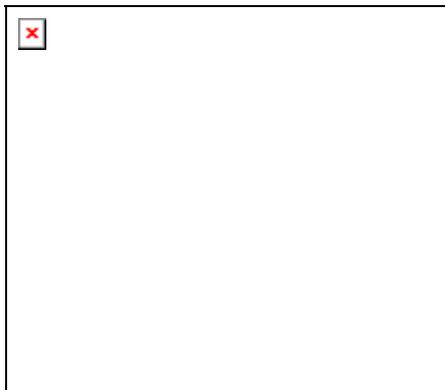
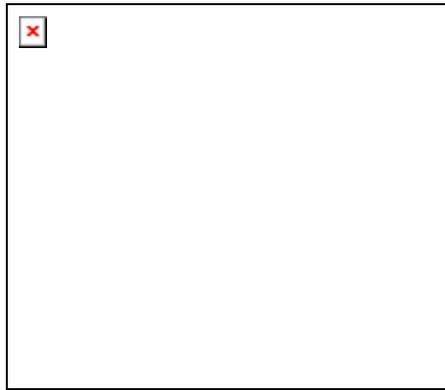
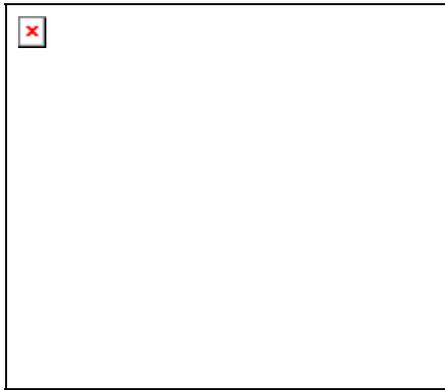
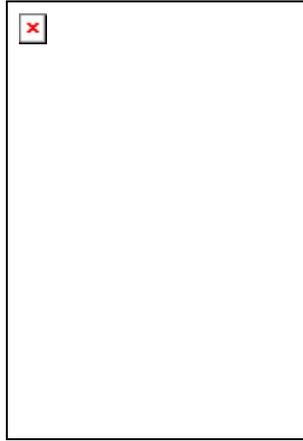
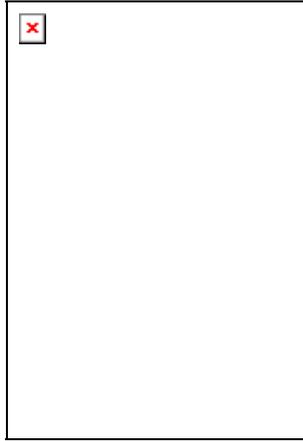
Foram percebidas, dessa forma, algumas características de composição textual comum aos alunos, dentre as quais pode-se citar o emprego de uma linguagem sucinta, sem muitos rebuscamentos; o desprendimento à gramática portuguesa normativa (pontuação, acentuação, concordâncias verbais e nominais desregradadas); a presença de recursos sonoros, como as onomatopéias de risadas e murmúrios; o uso de estrangeirismos e alguns poucos termos agressivos e depreciativos, entre outros recursos linguísticos normalmente empregados nas *variedades linguísticas baixas*, nas quais é

considerada uma linguagem pouco elaborada gramaticalmente e normalmente utilizada em situações informais de interação conversacional (FERGUSON, 1979 *apud* JOVANOVIC, 1987; PRETI, 2004).

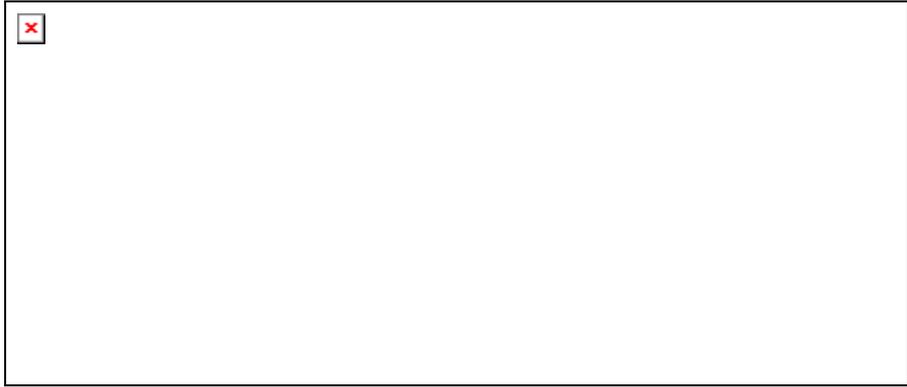
Conhecidas as informações geográficas e pessoais, coletadas no questionário social, e transcritas as frases colhidas na HQ em pantomima *O Atrito que Atrai*, destacou-se, dentre esses vocábulos fornecidos na história, os mais característicos daquela comunidade, o que mostrou certo panorama linguístico do público participante e possibilitou o pesquisador reescrever a HQ *Dando Uma Forcinha*, sem alterar sua sequência ou os significados dos desenhos. Apenas se atribuiu a esta história uma nova composição textual embasada na linguagem típica dos alunos, explicitada nos seus textos escritos.

Finalizou-se, então, a *versão "B"* (anexo E) da HQ *Dando Uma Forcinha*, agora sustentada na variedade identificada, conforme ilustrada na sequência a seguir (Figura 47), onde as frases dos balões nessa nova versão são comparadas à sua versão "A".

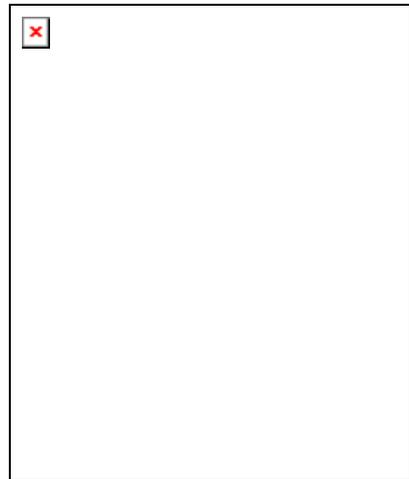
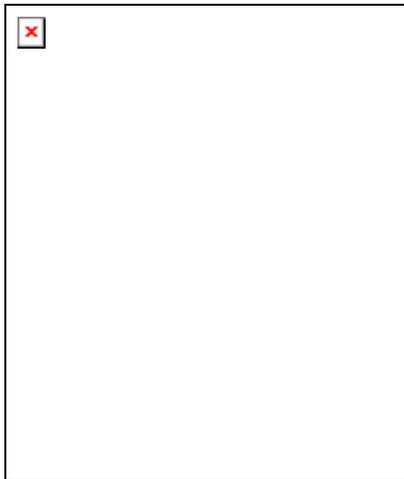
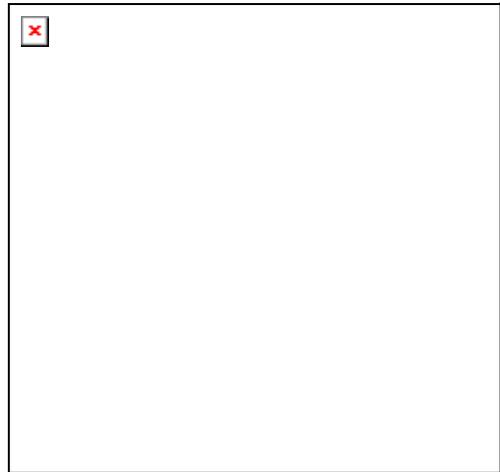
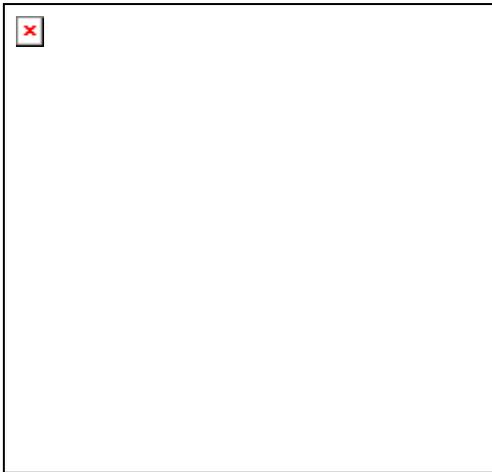




VERSÃO "A"



VERSÃO "B"



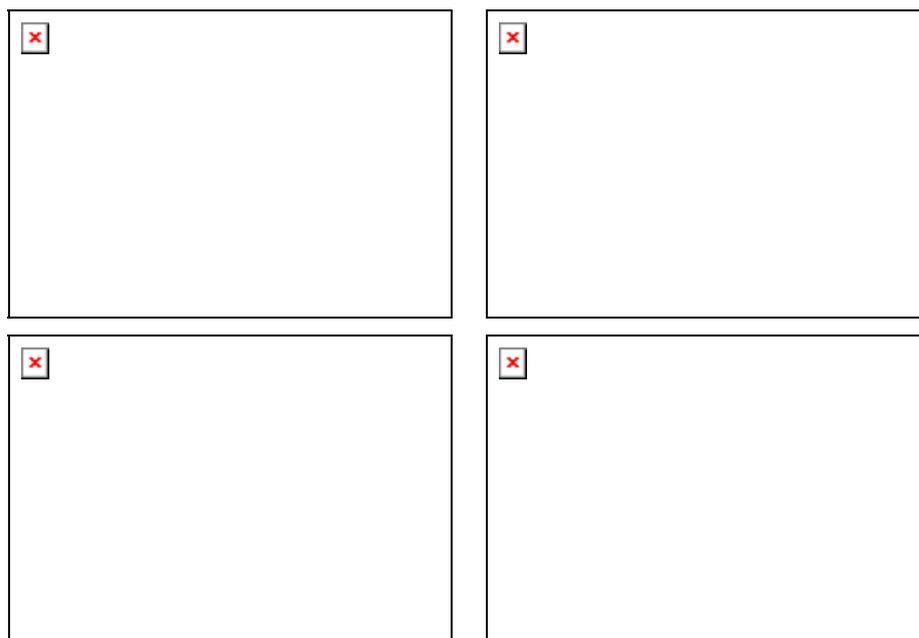


Figura 47: Sequência de comparação textual entre os quadros da versão padrão "A", da *HQ Dando Uma Forcinha*, e de sua nova versão coloquial "B".

Por fim, para cada grupo de cursistas, foram apresentadas, ao mesmo tempo, as versões "A" e "B" da história *Dando Uma Forcinha* e uma avaliação (anexo F) na qual esses sujeitos manifestaram as suas preferências por uma dessas versões, justificando os motivos de suas escolhas. As Tabelas 05 e 06 apresentam os resultados desse teste.

Nesta fase, *O Atrito Que Atrai* foi substituída para evitar supostas influências na avaliação final feita pelos alunos acerca da melhor linguagem empregada, uma vez que tal história sobre eletrização já havia sido aplicada na etapa anterior, de coleta dos léxicos. Caso esse material fosse aplicado novamente, haveria um risco maior de os sujeitos perceberem que a linguagem informal da versão "B" foi baseada no discurso escrito deles, devido às respostas cedidas por eles mesmos nos balões dessa HQ. Isso poderia influenciar suas escolhas por uma das versões, o que comprometeria, assim, o caráter sociolinguístico da pesquisa (TARALLO, 1997).

Apesar do caráter coletivo da pesquisa, cada texto foi considerado único e irreproduzível, pois, segundo Bakhtin (1997), nele residiu o sentido, a verdade, a história do seu autor imerso em um contexto social mais amplo e, dessa forma, correspondendo a

um 'ato de fala impresso', integrando uma discussão ideológica, respondendo a alguma coisa, refutando, confirmando, antecipando respostas e objeções potenciais (BAKHTIN, 1924 *apud* BRAIT, 2005).

Se a escrita, assim como a fala, apresenta, entre outras características, um ajuste a uma conjuntura cultural, conforme visto em Blanche-Benveniste (2004 *apud* MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2005), então alguns questionamentos poderão ser feitos em torno desses léxicos coletados: quais palavras são mais recorrentes em determinado polo de Licenciatura em Física? De que modo um grupo de profissionais de um município, atuantes na mesma área, se expressa verbalmente? Qual o linguajar típico, nesse contexto, de um público constituído, em sua maior parte, por mulheres? E assim por diante.

CAPÍTULO 06

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise foi iniciada pela observação dos dados geográficos e sociais coletados dos sujeitos participantes da pesquisa. Depois, considerando os níveis de *situacionalidade* entre um grupo de alunos e outro, comentou-se os usos linguísticos corriqueiros desses mesmos discentes, de acordo com os vocábulos obtidos no preenchimento da versão em pantomima da HQ *O Atrito Que Atrai*. Ambas as apreciações mostraram algumas similaridades e peculiaridades sociais e linguísticas entre uma cidade e outra.

Esses dados foram, finalmente, comparados com as respostas cedidas pelo público estudado quanto à sua *aceitabilidade* sobre as versões "A" e "B" da HQ *Dando Uma Forcinha*, momento no qual se procurou observar qual a importância no uso de uma linguagem baseada na comunicação verbal natural desses sujeitos em uma HQ destinada à educação a distância de nível superior.

6.1 Dados Geográficos e Sociais

6.1.1 Polo Carpina

Observando a Tabela 01, percebeu-se, neste polo, um grande contingente masculino, equivalente a 71% do público geral ali estudado. Dos sete participantes, cinco residem em Carpina, enquanto uma aluna é de Lagoa de Carro (sujeito 01), e outro aluno

(sujeito 04) mora em Lagoa do Itaenga, sendo estas duas últimas cidades pernambucanas próximas à primeira.

Tabela 01: Dados sociais dos alunos pertencentes ao polo Carpina.

GRUPO CARPINA					
SUJEITO (nº)	SEX O	LOCALIDADE	IDADE	PROFISSÃO	ANO DE INGRESSO NO CURSO EAD/ PERÍODO
01	F	Lagoa do Carro (PE)	30	Educadora	2009/4º período
02	M	Carpina (PE)	53	Economiário	2009/4º período
03	F	Carpina (PE)	26	Professora	2009/4º período
04	M	Lagoa de Itaenga (PE)	22	Professor	2009/4º período
05	M	Carpina (PE)	21	Professor	2009/4º período
06	M	Carpina (PE)	31	Agente de saúde/ Técnico em saúde Pública	2009/4º período
07	M	Carpina (PE)	23	Estudante	2009/4º período

A faixa etária dos sujeitos variou entre 21 e 53 anos. Contudo, 85% destes discentes têm entre 21 e 31 anos de idade, ou seja, estão na fase adulta jovem, enquanto apenas um deles, o sujeito 02, possui 53 anos, idade mais avançada.

Mais da metade desses participantes é composta por profissionais relacionados à área da Educação, pois 71% são professores. Os demais, os sujeitos 02 e 07, exercem

profissões distintas de tal área, um sendo economiário e o outro estudante, respectivamente.

Todos ingressaram no ano de 2009 no curso de Licenciatura em Física ofertado pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco, estando no 4º período, ou seja, no meio do curso.

A grande maioria (85%) concluiu o ensino médio por volta de três a dez anos atrás, a exceção do sujeito 02, de 53 anos, cuja conclusão foi a trinta e cinco anos atrás. Esses dados revelam que cerca de 57% completaram o segundo grau dentro da faixa etária padrão do curso, ou seja, com idades entre 17 e 18 anos, enquanto os demais, os sujeitos 01, 03 e 07, concluíram o mesmo nível de formação só depois dos 20 anos de idade.

No polo Carpina, quase todos os alunos pesquisados – a exceção de apenas um deles, o sujeito 05 – possuem computador em casa e acessam a internet com elevada frequência. Apesar desse mesmo sujeito, o 05, navegar no ciberespaço já há cerca de seis anos, o faz com pouca assiduidade em relação aos outros alunos.

Existe uma variedade, entre estes sujeitos, sobre quais atividades de lazer eles mais gostam de praticar. Assim, há uma maior predileção pelo cinema e pela leitura nos sujeitos 01, 06 e 07 (equivalente a 42% do total), além da procura por viagens e passeios no sujeito 03 e também no 06 e no 07 (42%). Em seguida, está, de forma diversificada entre os outros participantes, a busca pela música, TV, futebol, internet, estudos e quadrinhos (apenas um aluno citou esta última preferência). Em Carpina, dos alunos envolvidos no projeto, 57%, os sujeitos 02, 03, 05 e 06, costumam frequentar restaurantes e lanchonetes. Depois, seguem as escolas, como lugares mais frequentados pelos sujeitos 02, 05 e 07 (42%), acompanhadas, em menores porcentagens, pelas idas a casas de *shows*, saída com amigos, igreja, campos esportivos e praça.

Quanto à coleta das respostas referentes à relação desses mesmos sujeitos com os quadrinhos, dois dos alunos, os sujeitos 01 e 03 (28% do público geral de Carpina)

definiram tal narrativa como um passatempo, seja para divertir ou simplesmente informar através das suas ilustrações e dinamismo. Os sujeitos 02, 04 e 05 (42%) atribuem o caráter de “encenação/interpretação do cotidiano”, por meio de desenhos, às HQs. Outro aluno, o sujeito 06, caminha para a questão da influência das mídias de massa sobre as pessoas, ressaltando as HQs como uma forma lúdica de expressar idéias com intenção de persuadir a opinião pública de maneira satírica e “respeitando a liberdade”, algo parecido com o que Feijó (1996) e Luyten (1987) afirmam em torno dessas histórias e sobre seu poder de criar e propagar ideologias. Por fim, tem-se a resposta do sujeito 07, este definindo os quadrinhos como um recurso bom e de fácil compreensão.

Dos sujeitos pesquisados em Carpina, dois (os sujeitos 02 e 07) disseram não ler, ou quase não ler, esse tipo de material. Os sujeitos 03 e 04 afirmaram que lêem quadrinhos, mas não com frequência. Já os demais, 42% do grupo total, assentiram consumir HQs com maior constância. Vale ressaltar a ênfase dada a tal questão por um desses últimos leitores, o sujeito 06: “vou ficar velhinho lendo os quadrinhos”.

Todos os sujeitos aprovaram a inclusão dos quadrinhos em meio educacional. As qualidades das HQs citadas por esses participantes foram as seguintes: transmitem informações com facilidade, interagem com os alunos, são atrativas e usam a criatividade na exposição de conteúdos. Um dos sujeitos, o 02, ressaltou, inclusive, ser ideal não haver violência em HQs educativas.

6.1.2 Polo Pesqueira

Dentro do grupo de participantes pesqueirenses formado para o projeto, ou seja, treze alunos (Tabela 02), cerca de 84% correspondem ao sexo feminino. Apenas um, o sujeito 11, não mora em Pesqueira, mas, sim, em Poção, município pernambucano no entorno do polo investigado.

Tabela 02: Dados sociais dos alunos pertencentes ao polo Pesqueira.

GRUPO PESQUEIRA					
SUJEITO (nº)	SEX O	LOCALIDADE	IDADE	PROFISSÃO	ANO DE INGRESSO NO CURSO EAD/ PERÍODO
01	F	Pesqueira (PE)	27	Professora	2006/8º período
02	M	Pesqueira (PE)	43	Professor	2006/8º período
03	F	Pesqueira (PE)	32	Coordenadora pedagógica/ estudante	2006/8º período
04	F	Pesqueira (PE)	30	Professora	2006/8º período
05	F	Pesqueira (PE)	47	Professora	2006/8º período
06	F	Pesqueira (PE)	25	Professora	2006/8º período
07	F	Pesqueira (PE)	31	Professora	2006/8º período
08	F	Pesqueira (PE)	34	Professora	2006/8º período
09	F	Pesqueira (PE)	34	Professora	2006/8º período
10	F	Pesqueira (PE)	26	Professora	2006/8º período
11	F	Poção (PE)	51	Professora	2006/8º período
12	F	Pesqueira (PE)	37	Professora	2006/8º período
13	M	Pesqueira (PE)	33	Professor	2006/8º período

Três desses sujeitos têm idades entre 25 e 27 (os sujeitos 01, 06 e 10, cerca de 23% dos alunos investigados na referida cidade), sete apresentaram idades entre 30 e 37 (sujeitos 03, 04, 07, 08, 09, 12 e 13, correspondendo a 53% do grupo) e três têm mais de 40 anos (os sujeitos 02, 05 e 11, aproximadamente 23%). Fica claro, então, que a maioria (76%) tem entre 30 e 51 anos, estando em uma etapa de transição da fase adulta jovem para outra mais madura. Em Pesqueira, todos os sujeitos estão ligados profissionalmente à área da Educação.

Aqui, todos ingressaram neste curso de Licenciatura em Física em 2006 e pertencem ao 8º período, estando, portanto, próximos de se formarem.

No polo de Pesqueira, apenas cinco dos alunos investigados, os sujeitos 06, 07, 09, 10 e 13 (cerca de 38%), concluíram o ensino médio em tempo padrão/normal, antes dos 20 anos de idade. Os demais o concluíram com idades superiores a essa faixa etária, entre 20 e 29 anos.

Apenas dois dos sujeitos, o 10 e o 12 (aproximadamente 15% dos alunos envolvidos), não têm computador em casa. Contudo, apesar dessa limitação, todos os alunos disseram usar com frequência a internet, seja em casa ou nos AVAs disponibilizados pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Quanto às atividades de lazer favoritas dos sujeitos, em Pesqueira prevaleceu a leitura (cerca de 61% dos alunos), seguida pela internet (53%) e pelo gosto em ouvir música (30%). São citadas, com menor frequência, entre esses mesmo discentes, opções como viagens, futebol, piscina e festas em clubes e na praça e estudos. Bares, restaurantes e pizzarias ocupam o primeiro lugar nas preferências com relação aos lugares mais frequentados pelos alunos (em pelo menos 38% dos sujeitos), porém, nesta cidade, foram citados, ainda, recintos como discoteca, biblioteca e universidade, sem contar o sujeito 12, que disse ser caseiro, e o 05, este gostando de estar sempre em companhia da família em momentos de descontração, seja em qual lugar for.

Sobre os quadrinhos, os sujeitos 03 e 04 citaram questões relacionadas ao conteúdo, ressaltando-o como “atraente”, seja engraçado ou triste, além de se comunicarem de forma divertida, por meio de “códigos e uma linguagem informal”. O aluno 08 foi o único a referenciar os quadrinhos como recurso de apoio didático, afirmando que eles atraem a atenção dos estudantes. Quanto aos demais sujeitos, cerca de 76%, citaram apenas o caráter de entretenimento geralmente atribuído às HQs.

Dois participantes, os sujeitos 11 e 13, disseram não ter, ou raramente ter, contato com HQs. Outros quatro afirmaram ler, mas sem muita frequência (sujeitos 03, 06, 07 e 12), seja por falta de tempo ou só quando as encontram ocasionalmente em livros ou jornais. O restante dos sujeitos (57% do grupo) é mais assíduo na leitura de quadrinhos,

inclusive os sujeitos 04, 09 e 10 dizem aplicar atividades envolvendo tal material nas escolas onde trabalham.

Os treze sujeitos de Pesqueira avaliam como benéfica a utilização dos quadrinhos como ferramenta educativa. Ressaltaram-se, aqui, o dinamismo, a atração visual, o despertar para uma leitura crítica, o divertimento, o prazer, a inovação, a estímulo, a facilidade de compreensão e a linguagem acessível como qualidades atreladas às HQs e que podem ser aproveitadas em espaços pedagógicos.

6.1.3 Comparando os Dois Polos

A princípio, notam-se duas diferenças entre os dois polos: em Carpina, o contingente masculino é maior, enquanto em Pesqueira prevalece o feminino. Quanto às idades dos sujeitos, percebe-se um público mais jovem em Carpina, ao contrário de uma faixa etária mais avançada no polo de Pesqueira. No entanto, nota-se uma semelhança entre as localidades, visto que, em ambas, nem todos os alunos residem em Carpina ou Pesqueira, mas, sim, em cidades vizinhas.

No quesito profissional, o grupo Carpina apresentou certa heterogeneidade, pois, apesar de a maioria desses sujeitos (71%) estarem ligados à área da educação, alguns deles exercem outras funções. Já em Pesqueira todos os sujeitos trabalham no setor educacional, atuando como professores ou em coordenações pedagógicas (sujeito 03).

Os alunos de Carpina estão no 4º período de formação, enquanto os de Pesqueira são do 8º, estando no último período antes de se formarem.

Em termos de escolaridade, em Carpina pode-se visualizar que mais alunos (57%) concluíram o ensino médio no tempo padrão, do que em Pesqueira (38%, apenas).

Quanto à posse de computadores em casa, por parte dos sujeitos investigados, e à frequência deles no uso da internet, os dois polos apresentaram informações parecidas. Percebe-se, assim, com raras exceções em ambas as cidades, que quase todos têm

computador pessoal em suas residências, além de também acessarem *chats*, comunidades em rede digital, entre outros ambientes virtuais, com muita assiduidade.

Tanto em Carpina quanto em Pesqueira, prevaleceu a leitura como um dos hábitos favoritos, porém, na primeira, essa preferência é seguida pelo cinema e por viagens, enquanto que na segunda é acompanhada mais pela internet e pelo gosto em ouvir música. Bares e restaurantes, seguidos de ambientes educacionais, como escolas, bibliotecas e universidades, constam como as preferências em relação aos lugares mais frequentados pelos alunos em Carpina e em Pesqueira.

Nota-se que a maior porcentagem dos alunos nas duas cidades têm noções complementares e ao mesmo tempo coerentes acerca de certas propriedades comunicativas inerentes aos quadrinhos.

Por fim, foi unânime, tanto em Carpina quanto em Pesqueira, a questão referente ao uso dos quadrinhos como recurso didático, pois todos os sujeitos citaram qualidades normalmente empregadas às HQs tradicionais (de entretenimento), mas o fazem considerando o espaço educativo.

6.2 Dados Linguísticos

Nos dois polos, os diálogos escritos pelos alunos, na HQ *O Atrito Que Atrai*, levaram a uma tentativa de identificação do repertório verbal coletado (vide Tabelas 03 e 04) não só com base nos parâmetros diatópicos e diastráticos da Sociolinguística (ALKMIM, 2004; ORRICO; FERNANDES, 2007), mas, também, no caráter estilístico (diafásico) dessa disciplina.

Tabela 03: Léxicos recorrentes entre os sujeitos de Carpina.

Transcrições (GRUPO CARPINA)	
SUJEITO (nº)	LÉXICOS CARACTERÍSTICOS
01	"nossa" (= espanto) / "certo" (marcador conversacional) / "viadou" (gíria para "não entendeu") / "tá" (redução de "está")
02	"cuja", "configura", "absorvidas", "admir", "visível", "repassa-me" (termos atribuídos a variedade alta) / "insight" (estrangeirismo) / "n ^o " (abreviação para "número") / "tcham" (onomatopéia)
03	"Nossa!", "Ué!" (= espanto) / "Ham!" (onomatopéia de espanto) / "chata" (termo agressivo) / "vc" (redução de "você") / "garota", "queridinha" (vocativo de ironia) / "linda" / "miss" (estrangeirismo) / "tava" (redução de "estava")
04	"legal" (gíria para "bom") / "Eureka! Eureka!" (estrangeirismo) / "pente" (= "escova") / "banca" (= carteira, cadeira e prancheta de estudo)
05	"bonita" / "pente" (= "escova") / "Minha nossa" (= espanto) / "Ham!" (onomatopéia de espanto) / "Veja" (marcador conversacional) / "poxa" (= lamento) / "hehehe" (onomatopéia para risos)
06	"Ufa!" (= desabafo) / "péssimos" (termo depreciativo) / "Epa!" (= espanto) / "pessoal" (vocativo) / "legal" (gíria para "bom") / "Engraçadinha" (termo irônico)
07	"Hum. Hum. Hum..." (onomatopéia representando suspiro) / "Olha isso!" (= espanto) / "papeuzinho", "grudadinho" (diminutivos) / "tá" (redução de "está")

Tabela 04: Léxicos recorrentes entre os sujeitos de Pesqueira.

Transcrições (GRUPO PESQUEIRA)	
SUJEITO (n ^o)	LÉXICOS CARACTERÍSTICOS
01	"Deu" (complemento) / "dá" (redução de "dar") / "Tome" (= "pegue")
02	APRESENTOU LINGUAGEM MAIS PADRONIZADA
03	"bobagem" / "idiotas" (termo agressivo) / "Sei lá o quê?" (construção que expressa dúvida) / "-", "+" (esquema ilustrativo)
04	"relaxar" (descontrair) / "Ou, ou" (= "espera aí!", tremo de espanto)
05	APRESENTOU LINGUAGEM MAIS PADRONIZADA
06	"beleza!" (gíria para "demais!") / "chato", "terríveis" (termos agressivos) / "dá" (redução de "dar") / "cabeleira" (= "cabelos") / "linda" / "Xi" (expressão de incerteza) / "coitado" (adjetivo atribuído a quem está em situação penosa, sinônimo de "pobrezinho")
07	"lindos" / "adorei" (= "gostei")
08	"Háaaa!" (expressão de relaxamento) / "gostoso" / "relaxa" (= "descansa") / "Êpâ!" (= espanto) / "galera" (vocativo, gíria para "turma", "pessoal") / "relaxando" (= "descansando") / "máximo" (gíria para "muito bom") / "cara" (gíria para "rapaz")
09	"gostoso" / "Nossa" (= espanto) / "tá" (redução de "está") / "bagunçados"
10	"Há!" (suspiro) / "Nossa!!!" (espanto) / "rs rs rs" (simulação de risos)
11	"Nossa!" (espanto) / "+", "-" (esquema ilustrativo)
12	APRESENTOU LINGUAGEM MAIS PADRONIZADA
13	"Ha!" (suspiro) / "Nossa!" (espanto) / "(+)", "(-)" (esquema ilustrativo) / "Daí" (= "Então", "Por isso") / "pedacinhos" (diminutivo) / "pena" (= lamento)

Para tal, foi inicialmente verificada a receptividade dos sujeitos com relação ao *contexto* desenhado, atividade na qual pôde-se perceber, entre uma cidade e outra, diferentes níveis de *situacionalidade*, dos quadrinhos para o aluno e vice-versa, ou seja, de como cada discente interpretou e, depois, reinterpreto por escrito, aquela realidade nas ilustrações, considerando, ainda, o fator de *conhecimento compartilhado* envolvido no processo (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981 *apud* KOCH, 2006).

As figuras que ilustram o corpo de texto a seguir foram compostas de modo a apresentarem trechos da versão "A" da história *O Atrito Que Atrai*, contendo os textos de fala dos personagens, junto a sua correspondente versão em pantomima, esta apenas com as letras de identificação dos balões, entregue para preenchimento dos alunos.

6.2.1 – Polo Carpina

No grupo investigado, cerca de 85% dos sujeitos conseguiu estabelecer, ao longo da história em pantomima, alguma conexão semântica com a versão "A". Para exemplificar um dos muitos trechos onde tais correspondências se deram, vale citar o balão B, no quadrinho 03 (Figura 48).

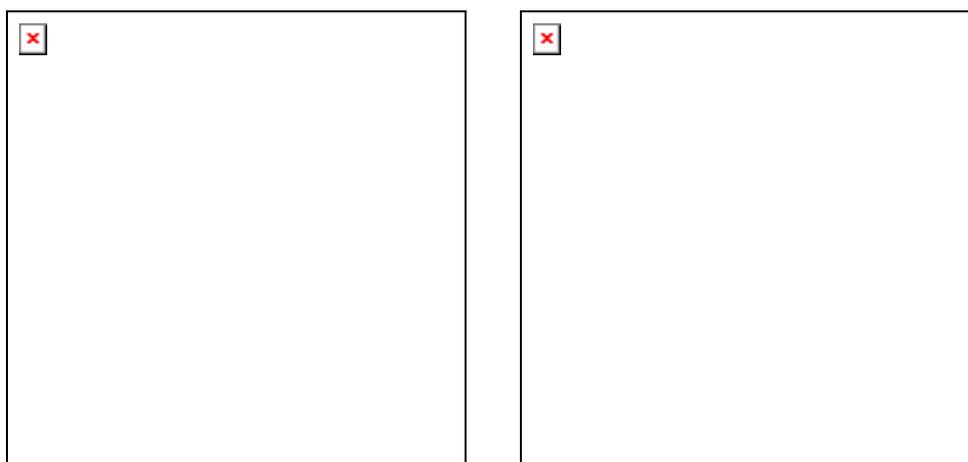


Figura 48: *O Atrito Que Atrai*, quadrinho 03, balão B.

Aqui, a idéia de 'espanto' para com o fenômeno no qual a escova atraiu os pedaços de papel foi alcançada pela maioria dos alunos, conforme sugerem suas respectivas escritas:

Sujeito 01: *"Interessante!"*

Sujeito 02: *"Tais materiais (papel picado) são então atraídos pelas cargas elétricas negativas absorvidas pela escova."*

Sujeito 03: *"Algo inesperado acontece!"*

Sujeito 04: *"O que esta acontecendo."*

Sujeito 05: *"Minha nossa, o pente atraiu os pedaços de papeis!"*

Sujeito 06: *"Epa! Olha, pessoal, o papel picado ficou colado em minha escova."*

Sujeito 07: *"Olha isso!"*

A partir do balão C, no quadrinho 04 (Figura 49), apenas o sujeito 02 quase não conseguiu escrever de forma a estabelecer algum sentido com a versão "A" da história. No trecho citado, o clima é de dúvida entre os colegas de classe sobre a atração dos papéis pela escova eletrizada.



Figura 49: *O Atrito que Atrai*, quadrinho 04, balão C.

Portanto, em vez de referenciar algo do contexto desenhado, o referido sujeito, o 02, alude o conteúdo proposto a outro acontecimento da Física, em forma de 'explicação', o que ainda não deveria ocorrer neste enquadramento:

Sujeito 01: *"O que disse?"*

Sujeito 02: *"A claridade, por exemplo, pode advir de um fluxo de elétrons em condutores apropriados, tipo fios condutores e lâmpadas diversas."*

Sujeito 03: *"Vejam! Olhem aqui pessoal? Ham! O que houve?"*

Sujeito 04: *"O que houve"*

Sujeito 05: *"Ham!"*

Sujeito 06: *"É mesmo que legal"*

Sujeito 07: *"O que?"*

Dos outros quadrinhos em diante, o mesmo sujeito continuou, na maioria dos balões, se afastando do conteúdo semântico das imagens, a exemplo do que ocorre no balão E, quadrinho 05 (Figura 50).





Figura 50: *O Atrito que Atrai*, quadrinho 05, balão E.

Baseado neste trecho é possível encontrar um fato mencionado com relação ao sujeito 02, pois a sua escrita para tal enquadramento foi a seguinte:

Sujeito 02: *“Num “insight”, a luz visível chegou pelo uso do fluxo de elétrons”*

Todavia, em Carpina, houve um alto grau do fator *situacionalidade* a favor da história, uma vez que a maior parte dos alunos (cerca de 85% dos participantes nesse polo) conseguiu compartilhar os seus conhecimentos, sobre o assunto em questão, com as representações na HQ ao longo do roteiro sequencial.

Trazendo esse conhecimento à tona, em forma de escrita, os alunos apresentaram, nos diálogos, uma linguagem sucinta, despreendida da gramática portuguesa normativa (pontuação, acentuação, concordâncias verbais e nominais desregradadas). No balão F do quadrinho 06 (Figura 51), o preenchimento de certos alunos espelhou algumas dessas características.

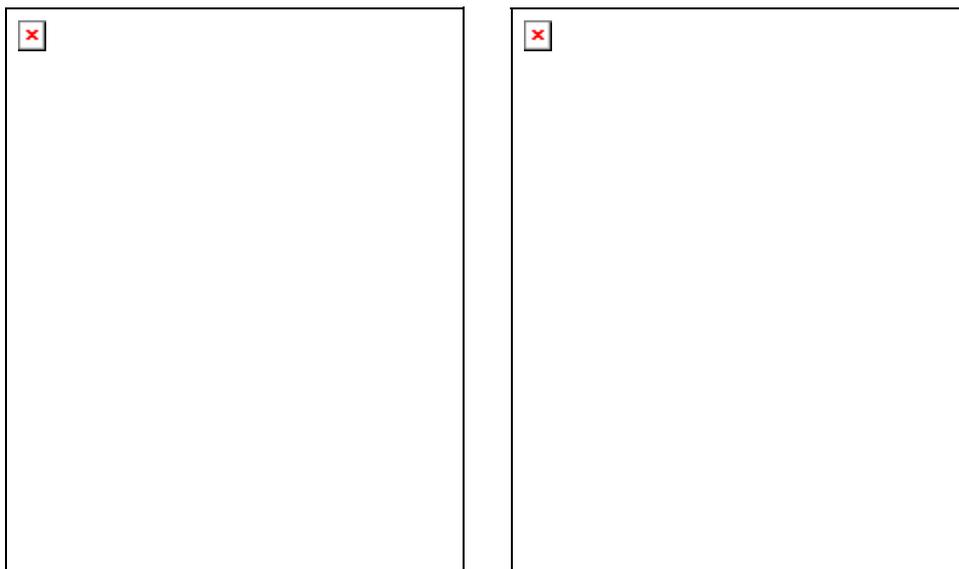


Figura 51: *O Atrito Que Atrai*, quadrinho 06, balão F.

Eis as escritas de alguns sujeitos para o mesmo trecho ilustrado na Figura 51 (quadrinho 06, balão F):

Sujeito 01: *"Lembra da aula de Física onde as cargas positivas se atraem as negativas?"*

Sujeito 03: *"Nesse caso aconteceu uma eletrização por condução onde um elétron carga negativa atraiu uma carga positiva"*

Sujeito 04: *"Cargas de sinais contrário se atraem lembra"*

Sujeito 07: *"Os elétrons e os prótons são equilibrados, mas quando atritados ficam diferentes."*

Deste polo, listaram-se alguns vocábulos como sendo os mais típicos entre os discentes, em termos de linguagem coloquial (Quadro 01).

Quadro 01: Principais termos empregados nas escritas dos alunos em Carpina.

Léxicos coloquiais mais característicos (GRUPO CARPINA)

"nossa" / "Epa!" / "Olha isso!" / "viajou" / "tá" / "tava" / "vc" / "insight" / "Eureka!
Eureka!" / "miss" / "n^o" / "tcham" / "Ham!" / "hehehe" / "Hum. Hum. Hum..." / "Ué!"
/ "bonita" / "chata" / "péssimos" / "garota" / "queridinha" / "Engraçadinha" /
"pessoal" / "legal" / "Veja" / "Certo" / "poxa" / "Ufa!" / "papeuzinho" / "grudadinho"
/ "pente" / "banca"

Como se vê, houve um bom emprego de onomatopéias, gírias, expressões de lamento e desabafo, utilização de adjetivos informais, de raros termos agressivos e depreciativos, marcadores conversacionais, certos estrangeirismos e reduções lexicais. Uma dessas reduções, escrita pelo sujeito 03, no balão D do quadrinho 04 (Figura 49), reflete o que Marcuschi (2008) cita como um exemplo de mescla entre oralidade e escrita relacionada ao fenômeno do avanço tecnológico atual, oriunda dos ambientes virtuais, onde a escrita se modifica estruturalmente por questões de praticidade na sua execução: "vc" = "você" (MARCUSCHI, 2008; DAUSTER, 2008):

Sujeito 03: *"O que vc viu para ficar assim, garota?"*

Ocorreu ainda o uso de vocativos e termos irônicos, no preenchimento do trecho ilustrado no quadrinho 09, balão I (Figura 52), também pelo sujeito 03.

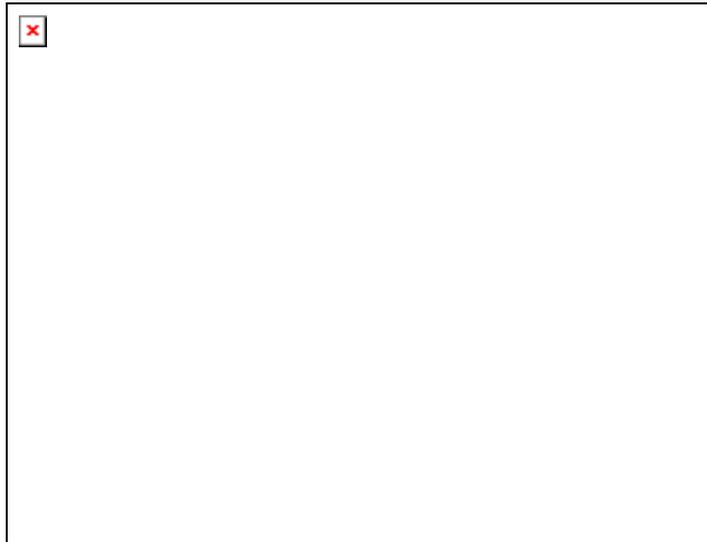


Figura 52: *O Atrito Que Atrai*, quadrinho 09, balão I.

Sujeito 03: *"Passa sua escova aqui, queridinha! Tenho que esta linda para a proxima aula."*

No geral, em Carpina ocorreram usos mais relacionados a uma *variedade baixa*, coloquial, conforme definições de Ferguson (1979 *apud* JOVANOVIC, 1987) e Preti (2004), ou, ainda, de acordo com as explicações de Bernstein (1984 *apud* JOVANOVIC, 1987) e Bordenave (2005), os quais batizam este repertório de *código restrito*, no qual há construções gramaticais pouco elaboradas ou mesmo incompletas. Somente o sujeito 02

procurou, em suas frases, utilizar-se de um vocabulário mais formal em relação aos seus colegas, quando do preenchimento do balão K, no quadrinho 09 (Figura 52):

Sujeito 01: *"Ele já ficou careca de tanto tentar entender os ions, mas tá difícil."*

Sujeito 02: *"...Repassa-me um pouco de teus elétrons...!"*

Sujeito 03: *"Ué! Agora que tava ficando bom!"*

Sujeito 04: *"? Uma coisa, vamos estudar"*

Sujeito 05: *"Poxa, vocês estão rindo de mim por que não tenho cabelo, acho que vou deixá-lo crescer."*

Sujeito 06: *"Engracadinha, você sabe que eu não tenho cabelos."*

Sujeito 07: *"Isso é Física!"*

6.2.2 Polo Pesqueira

Em Pesqueira, a porcentagem de sujeitos que estabeleceu relação semântica entre seus próprios textos e as idéias originalmente pensadas na versão "A" da HQ, foi de 53%, pouco mais da metade do grupo total estudado no polo. O exemplo seguinte, extraído do quadrinho 09, balão J (Figura 52), mostra um dos casos no qual a maioria dos sujeitos não atingiu o significado proposto pelo enquadramento:

Sujeito 01: *"Vou le dá esta escova!"*

Sujeito 02: *"Que interessante. Entendão como as cargas atritam e funcionam;"*

Sujeito 03: *"Ela dis que os cabelos atraem cargas – ou +"*

Sujeito 04: *"E que força é essa?"*

Sujeito 05: *"Gostei"*

Sujeito 06: *"Que cabeleira linda!"*

Sujeito 07: *"E eu também!"*

Sujeito 08: *"Você está mesmo por dentro em!"*

Sujeito 09: *"Olha o que é isso?"*

Sujeito 10: *"Com licença posso?"*

Sujeito 11: *"É mesmo Joaquim, você sabia disto?"*

Sujeito 12: *"Depois faz uma demonstração com o boné. Todos ficam admirados."*

Sujeito 13: *"Claro que sim. Fique a vontade."*

Nesse trecho, apenas os sujeitos 01, 10 e 13 escreveram de acordo com o contexto de empréstimo da escova entre os personagens.

Contudo, ao longo do experimento, houve passagens nas quais os outros sujeitos também relacionaram, com mais precisão, seus textos às ilustrações e os sentidos destas em relação ao assunto, como no quadrinho 01, balão A (Figura 53).

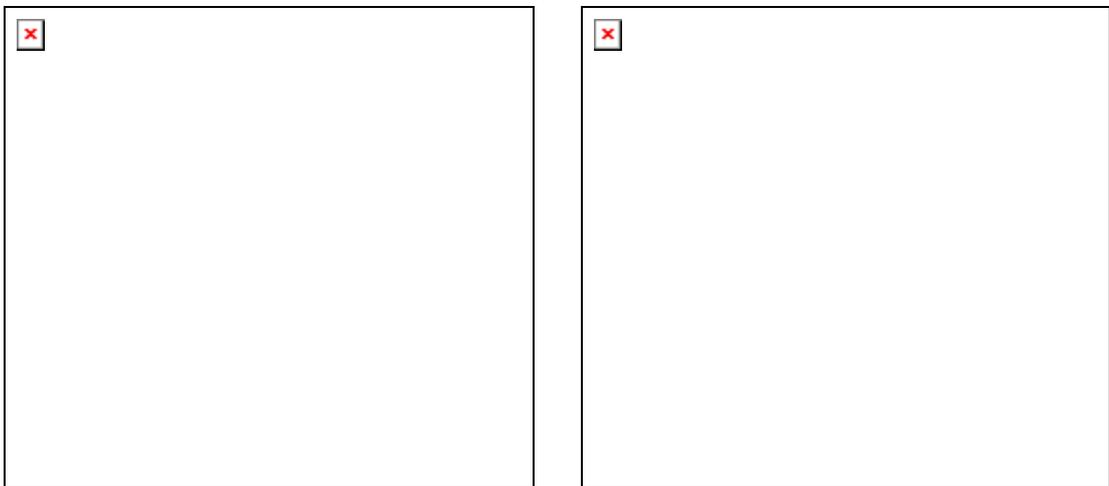


Figura 53: *O Atrito Que Atrai*, quadrinho 01, balão A.

Os alunos preencheram esse mesmo balão da seguinte forma:

Sujeito 01: *"A mulher esta penteado o calor; quando para observa que estava algumas pedaços de papel."*

Sujeito 02: *"A escova prendeu meu cabelo. Preciso alisar melhor. Mas na mesa, que é lisa. Ela não prende."*

Sujeito 03: *"A colega pentea seu cabelo com uma escova. E logo após coloca a escova em cima da banca."*

Sujeito 04: *"Pra quê estudar, é só relaxar!"*

Sujeito 05: *"Esta escova caiu muito bem para pentear meus cabelos, ela atraiu energia para os meus cabelos"*

Sujeito 06: *"Acho que o stress do dia-a-dia está me deixando careca."*

Sujeito 07: *"Amanda é uma garota que gosta muito de estudar física e ela vê que a física está presente em seu dia-a-dia, até ela escovando seu cabelo está utilizando a física, como atri-"*

Sujeito 08: *"- Háaaa, que gostoso, isso relaxa!"*

Sujeito 09: *"Como é gostoso pentear meu cabelo, mas meu cabelo está caindo!"*

Sujeito 10: *"Há que preguiça!!! Acho que vou passar o dia todo só penteando o meu cabelo."*

Sujeito 11: *"eu tenho energia"*

Sujeito 12: *"A mulher está escovando os cabelos como ela, puxa os cabelos com força essa força sofre o atrito."*

Sujeito 13: *"Ha! Gosto de ficar penteando os meus cabelos quando estou sonhando acordada..."*

A maioria dos discentes, no citado balão A, do quadrinho 01 (Figura 53), associou a situação de pensamento desconexo a teorias e estudos em Física (planos para uma festa na casa de uma amiga), manifestado pela personagem enquanto esta penteia seus cabelos.

Os exemplos citados mostraram um razoável nível de *situacionalidade* entre os alunos para com a HQ *O Atrito Que Atrai*, pois boa parte deles, aproximadamente 47%, manteve pouca relação, por meio de suas escritas, ao contexto gráfico representado e ao tema proposto.

Apesar dos alunos apresentarem, em sua maioria, uma linguagem despreendida de regras gramaticais, como pontuação, acentuação, concordâncias verbais e nominais, percebeu-se, em Pesqueira, uma composição textual mais próxima do que seria uma variedade padrão normativa (ALKMIM, 2004), embora sem muitos rebuscamentos. Esta característica enquadra-se no conceito de *variedade alta* (FERGUSON, 1979 *apud* JOVANOVIC, 1987; PRETI, 2004), no qual os indivíduos se utilizam de discursos gramaticalmente mais polidos, típicos do meio político, religioso, imprensa, literatura etc. Bernstein (1984 *apud* JOVANOVIC, 1987) e Bordenave (2005) chamam tal repertório verbal de *código elaborado*.

Para reforçar essa assertiva, basta verificar as escritas dos sujeitos 02, 05 e 12 (cerca de 23% dos alunos investigados no polo), os quais se distanciaram mais do uso de gírias, onomatopéias e termos vocabulares geralmente considerados inadequados a enunciados escritos. O preenchimento a seguir, foi referente ao balão D do quadrinho 04 (Figura 49):

Sujeito 02: *"Estamos em repouso. Não sofremos força extra."*

Sujeito 05: *"Estou tentando entender junto com meus colegas o assunto em si."*

Sujeito 12: *"Ela está assistindo aula de Física sobre força de atrito."*

Mesmo alguns sujeitos, que mostraram marca coloquial em seu discurso, o faziam poucas vezes durante sua escrita, a exemplo dos sujeitos 01, 04, 07, 09 e 11 (aproximadamente 38% do alunos). Considerando os treze integrantes deste grupo, tal fato pode ser comprovado pela quantidade de léxicos informais obtidos: trinta e um, no total (Quadro 02).

Quadro 02: Principais termos empregados nas escritas dos alunos em Pesqueira.

Léxicos coloquiais mais característicos (GRUPO PESQUEIRA)
"bobagem" / "Deu" / "dá" / "Tome" / "idiotas" / "beleza!" / "galera" / "chato" / "terríveis" / "Xi" / "coitado" / "Sei lá o quê?" / "lindos" / "relaxar" / "Ou, ou" / "cabeleira" / "linda" / "adorei" / "Háaaa!" / "gostoso" / "Êpâ!" / "máximo" / "cara" / "Há!" / "Nossa!!!" / "rs rs rs" / "Ha!" / "pedacinhos" / "pena" / "tá" / "bagunçados"

Neste polo, destacaram-se os sujeitos 06 e 08 (28%) como usuários de um vocabulário mais carregado de termos coloquiais, em relação aos seus colegas. Como exemplos, podem-se citar os preenchimentos desses dois alunos nos seguintes trechos:

(quadrinho 03, balão B – Figura 48)

Sujeito 06: *"De fato, está caindo que é uma beleza."*

Sujeito 08: *"Êpâ! Mas o que é isso? Ai isso vai dar o que falar."*

(quadrinho 04, balão D – Figura 49)

Sujeito 06: *"Assim não dá"*

Sujeito 08: *"Eu só estava relaxando um pouco! Qual é! Meu cabelo é bem elétrico mesmo só não sei por quê!"*

(quadrinho 05, balão E – Figura 50)

Sujeito 08: *"É fácil galera! Quando penteado a atração exercida pelos fios vão para a escola sendo que com mais concentração."*

(quadrinho 09, balão K – Figura 52)

Sujeito 06: *"Xi, esse coitado! já se estressou tanto que ficou careca."*

Enfim, houve, entre os sujeitos de Pesqueira, independente de ocorrer em maior ou menor incidência entre eles, o emprego de onomatopéias e gírias, uso de alguns termos agressivos e depreciativos, expressões de lamento e desabafo, utilização de adjetivos informais, marcadores conversacionais, estrangeirismos e reduções lexicais.

6.2.3 Comparando os Dois Polos

Em termos de dados diafásicos, inicialmente vale ressaltar que, em ambas as cidades, a coleta de todos os dados – relativos ao preenchimento da pantomima *O Atrito Que Atrai*, às respostas dos questionários sociais e às preferências dos alunos com relação a uma das versões, “A” ou “B”, das HQs experimentais – ocorreu sempre nos respectivos polos, nas salas de aula dos alunos com o professor-tutor e o pesquisador presentes e nos intervalos entre uma disciplina e outra. Em outras palavras, todos os vinte sujeitos estavam em condições contextuais iguais de produção textual: durante suas atividades acadêmicas. Assim, o único fator diferenciador em termos de situação/contexto é o relativo a forma como cada aluno compreendeu a HQ apresentada.

Percebeu-se que o público estudado em Carpina obteve um percentual de 85% no nível de *situacionalidade*, ou seja, houve maior consonância entre o texto escrito pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e as idéias pré-concebidas na versão “A”, enquanto no polo de Pesqueira esse índice chegou a pouco mais de 50%, mesmo considerando o fator de em tal cidade os alunos terem mais contato com HQs no seu cotidiano, quando comparados aos sujeitos de Carpina no levantamento sobre os hábitos de tais discentes com relação aos quadrinhos.

Quanto aos vocábulos usados pelos sujeitos em suas escritas e de acordo com o parâmetro sociolinguístico diatópico (Mollica, 2010), ou seja, geográfico, observou-

se, nos alunos de Carpina, uma linguagem mais coloquial quando comparada a Pesqueira, embora nos dois polos tenha havido a coleta de léxicos que girou em torno de características morfossintáticas semelhantes: linguagem desprendida à gramática portuguesa normativa (pontuação, acentuação, concordâncias verbais e nominais desregradadas), com uso de onomatopéias, gírias, expressões de lamento e desabafo, utilização de adjetivos informais, de termos agressivos e depreciativos, marcadores conversacionais, vocativos, termos irônicos, estrangeirismos e reduções lexicais.

A variedade linguística baixa (FERGUSON, 1979 *apud* JOVANOVIC, 1987; PRETI, 2004) também ocorreu em Pesqueira, todavia, neste polo, notaram-se construções textuais mais neutras, ou seja, com palavras menos características de um determinado vocabulário coloquial. Como exemplo, tem-se a comparação feita entre este grupo e o de Carpina, em torno de uma mesma passagem do experimento, como no balão I, situado no quadrinho 09 (Figura 52). Em Carpina, foram confeccionados os seguintes textos:

Sujeito 01: *"Creio que sim. Mais meu amigo Luciano viajou."*

Sujeito 02: *"... A claridade chegou! A luz advinda da energia elétrica me faz feliz!"*

Sujeito 03: *"Passa sua escova aqui, queridinha! Tenho que esta linda para a proxima aula."*

Sujeito 04: *"Muito legal"*

Sujeito 05: *"Manda o Anderson passar a escova no cabelo dele, he! he! he!"*

Sujeito 06: *"Que legal a Fisica está no nosso cotidiano, como vimos agora no cabelo e na escova de Maria."*

Sujeito 07: *"Deixa eu ver!"*

Já em Pesqueira, o mesmo quadrinho foi escrito dessa forma:

Sujeito 01: *"Agora deu para você compreender melhor."*

Sujeito 02: *"Esse é o princípio de atração eletrostática."*

Sujeito 03: *"Os colegas estão discutimos a ação da moça ao pentear os cabelos. E ela está explicando o que é atrito."*

Sujeito 04: *"Mariana, ao você atritar a escova com o cabelo, houve uma força hidrostática"*

Sujeito 05: *"A experiência foi muito boa"*

Sujeito 06: *"Minha turma anda mal penteada."*

Sujeito 07: *"Que interessante Lucas, adorei a sua explicação."*

Sujeito 08: *"Que máximo cara!"*

Sujeito 09: *"Nossa será que o meu cabelo vai cair?"*

Sujeito 10: *"Interessante."*

Sujeito 11: *"É verdade, tem haver com hidrostática"*

Sujeito 12: *"Essa aula é, com experimento com a escova."*

Sujeito 13: *"Que interessante, eu não sabia disso, você deixa eu tentar fazer isso em meu cabelo?"*

Tais características são confirmadas pela quantidade total de distintos léxicos coloquiais coletados entre uma cidade e outra. Em Carpina, nos discursos dos sete participantes envolvidos, houve a identificação de 32 desses vocábulos diferentes – alguns deles recorrentes entre mais de um sujeito –, enquanto em Pesqueira, apesar do contingente de alunos estudados ser maior (treze), houve a coleta de apenas 31 léxicos informais, uma média menor.

Essa condição se deu, talvez, pela interferência do parâmetro diastrático (social) nos dois grupos. Apesar de os alunos, mesmo em cidades diferentes, exercerem profissões iguais – com exceção dos sujeitos 02 e 07 de Carpina –, manterem

atividades sociais bem parecidas, a exemplo dos hábitos de lazer praticados, dos lugares geralmente frequentados e da familiaridade deles com as mídias digitais (computador e internet), dois índices foram bem distintos entre um polo e outro: idade e sexo.

Assim, em Carpina, manteve-se um modelo discursivo típico de um público composto, em sua maioria, por pessoas do sexo masculino e de faixa etária mais jovem, segundo Beserra (2004), ou seja, prevaleceu uma variedade mais informal.

Já em Pesqueira ocorreu o inverso. Devido a seu público ser formado por uma grande maioria feminina e de faixa etária mais avançada, provavelmente houve ali interferência no uso de termos vocabulares, pois estes são grupos sociais que, ainda de acordo com Beserra (2004), e considerando as clássicas pesquisas sociolinguísticas efetuadas em décadas passadas, apropriam-se de léxicos menos informais.

6.3 As Preferências dos Alunos: Versão "A" ou "B"?

Neste momento, com os dados coletados nos testes de preferência realizados pelos sujeitos, entre uma das versões da história *Dando Uma Forcinha* – a "A", baseada em uma variedade linguística formal, e a "B", de variedade baixa, fundamentada em uma linguagem mais coloquial –, pôde-se verificar se houve ou não alguma vantagem, em termos comunicacionais, ao escrever uma HQ didática mais enquadrada às características verbais explicitadas pelo público da Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Visando uma resposta clara para essa questão, sobressaíram os níveis de *aceitabilidade* (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981 *apud* KOCH, 2006) diante das duas versões, entre um polo e outro, isto é, por qual escrita cada grupo optou ao ler o devido material, este apresentado de maneira formal e, ao mesmo tempo, adaptado a uma roupagem textual mais coloquial.

6.3.1 Em Carpina

Em Carpina, houve maior nível de aceitabilidade pela versão "A" de *Dando Uma Forcinha*, pois 71% dos alunos (sujeitos 01, 02, 03, 05 e 06) optaram por esse modelo, de texto mais formal, como sendo de sua preferência (Tabela 05).

Tabela 05: Preferências dos sujeitos de Carpina entre as versões "A" e "B".

HQ <i>Dando Uma Forcinha</i> (GRUPO CARPINA)		
SUJEITO (nº)	Preferiu a VERSÃO "A"	Preferiu a VERSÃO "B"
01	X	
02	X	
03	X	
04		X
05	X	
06	X	
07		X

A seguir, trechos dos depoimentos sobre os motivos da escolha:

Sujeito 01: "Ela tem uma linguagem mais culta ao contrário da versão B. Devemos de uma forma ou de outra educar ou ensinar, mesmo que seja em quadrinhos as pessoas a se tornarem mais cultos, através da leitura. Se colocarmos uma linguagem popular é mais fácil o entendimento, no entanto as pessoas vão continuar sendo ignorantes".

Sujeito 02: "Acredito na transmissão do objeto da comunicação de forma objetiva, sem, contudo, vulgarizar (ex.: uso de gírias) o léxico (...)";

Sujeito 03: "(...) gostei mais da versão A, houve um diálogo mais científico, apresentado entre os dois amigos com mais clareza (...);

Sujeito 05: "A versão da história "A" tem mais clareza em seu conteúdo, o modo de escrever correto a gramática e se passa o conteúdo com uma visão ampla do que é Mecânica em Física."

Sujeito 06: "(...) é uma linguagem mais formal e explica o conteúdo da questão com mais clareza";

Percebe-se uma valorização, entre esses sujeitos, quanto à questão dos conteúdos, incluindo o científico, serem melhor aceitos quando enquadrados a uma linguagem mais culta, de *variedade alta* (FERGUSON, 1979 *apud* JOVANOVIC, 1987; PRETI, 2004) que lhes confira "clareza", "objetividade". O sujeito 01 se destaca dos demais por justificar sua escolha com base em certo preconceito linguístico (BAGNO, 2009), aspecto este evidenciado quando o mesmo aluno cita, ainda no seu depoimento, que na linguagem coloquial "é mais fácil o entendimento".

Ainda na mesma cidade, apenas dois alunos, os sujeitos 04 e 07, preferiram a versão "B":

Sujeito 04: "(...) traz uma linguagem atual, ou seja, que chama mais atenção do leitor".

Sujeito 07: "A versão A tem uma teoria muito grande para expressar a idéia de que a Física está em tudo, até empurrando o carro (...) a versão B é objetiva (...) não é chata, é engraçada (...) a versão B é compreensível logo na primeira leitura, enquanto a A traz muita teoria e pouca comunicação";

O sujeito 04 chega, no questionário, a citar trechos extraídos do quadrinho em linguagem coloquial, afirmando que este explica melhor o tema de Mecânica Clássica

abordado (força cinética). Quanto ao sujeito 07, nota-se uma referência dada pelo aluno ao fator *humor*, como uma vantagem na comunicação ofertada pela HQ coloquial em relação a sua versão formal. Este é um dos aspectos considerados por Santos e Silva (2010) como um facilitador na transmissão de conteúdos por meio dos quadrinhos.

6.3.2 Em Pesqueira

Aqui, o maior percentual, de 69%, foi relacionado à *aceitabilidade* pela versão "B" da devida história, escolhida, mais precisamente, pelos sujeitos 01, 03, 04, 05, 06, 09, 10, 12 e 13 (Tabela 06).

Tabela 06: Preferências dos sujeitos de Pesqueira entre as versões "A" e "B".

HQ <i>Dando Uma Forcinha</i> (GRUPO PESQUEIRA)		
SUJEITO (nº)	Preferiu a VERSÃO "A"	Preferiu a VERSÃO "B"
01		X
02	X	
03		X
04		X
05		X
06		X
07	X	
08	X	
09		X
10		X
11	X	
12		X
13		X

Estes mesmos alunos adeptos da versão "B", afirmaram que:

Sujeito 01: "(...) a linguagem informal foi mais interessante porque ela facilita a compreensão da situação ocorrida na história";

Sujeito 03: "Facilitou o entendimento do assunto de Física";

Sujeito 04: "(...) na versão B a linguagem utilizada é melhor compreendida para quem não entende do conteúdo (...)";

Sujeito 06: "Porque explica melhor";

Sujeito 10: "(...) tem uma forma engraçada de explicar a força da Física. Contudo, tem mais haver com histórias em quadrinhos;

Sujeito 13: "(...) a linguagem aplicada está bem clara para compreender o problema (...)".

Há alguns pontos a considerar nestes depoimentos. No geral, falam sobre um tipo de linguagem "interessante", "engraçada" e de "fácil compreensão", "para quem não entende do conteúdo", ou seja, para quem não tem muita intimidade com a Física, conforme cita o sujeito 04. O sujeito 10 chega a associar a língua informal como sendo a ideal para quadrinhos, aproximando-se das recomendações feitas por Preti (2004) e Ramos (2009) na produção de obras literárias de ficção, nas quais podem ser empregadas variações linguísticas mais populares a fim de conceder maior realismo às encenações ali escritas.

No entanto, as afirmações dos outros sujeitos que também optaram pela versão "B" de *Dando Uma Forcinha* fugiram ao real sentido da pergunta feita nesse questionário avaliativo ("Qual versão você prefere? Por quê?" – anexo F), sobre o tipo de texto escrito na HQ:

Sujeito 05: "A moça deu uma de inteligente para ajudar o rapaz";

Sujeito 09: "(...) mulher ou homem, não importa, ambos podem aprender Física";

Sujeito 12: "(...) a menina precisaria de uma ajuda da força masculina onde ele teria força para empurrar";

Tais sujeitos responderam, portanto, não justificando seus motivos de preferência propriamente ditos, mas referenciando determinadas situações ilustradas na sequência com base nas suas interpretações sobre essas imagens. Estaria esse fator relacionado a um alto nível de *aceitabilidade* desses sujeitos pela versão "B", de tal modo que eles só entenderam essa versão? Trata-se de um ponto que requer maiores investigações em pesquisas futuras.

A seguir, as razões que levaram os outros sujeitos do polo Pesqueira a escolherem a versão "A":

Sujeito 02: "A linguagem utilizada na versão A, condiz com a formalidade expressa no campo das ciências (...)";

Sujeito 07: "Fala a linguagem formal. E a linguagem da Física é explicada detalhadamente";

Sujeito 08: "(...) uma sequência muito grande de gíria transforma a história em quadrinhos sem aceitação e compreensão. A linguagem bem aplicada deve ser aquela que valoriza as imagens, mas também a realidade de quem está lendo.";

Sujeito 11: "(...) o assunto abordado demonstra uma interação formal (...)".

Nos relatos, os sujeitos assentiram haver relação direta entre conteúdos científicos e discursos formais, em especial o 02, o 07 e o 11, pois essa variedade linguística atribuiria mais "aceitação" e "compreensão" ao assunto, conforme cita o sujeito 08. Este mesmo

aluno é o único sujeito, porém, a fazer uma observação quanto à adequação não só de desenhos, mas também de palavras escritas em HQs, a determinados públicos leitores.

6.3.3 Comparando os Polos

Como se viu, no polo de Carpina a receptividade pela versão “A” da HQ *Dando Uma Forcinha* foi maior (71% de preferência) do que pela sua versão “B”, ao contrário de Pesqueira, polo no qual mostrou-se maior interesse pela versão mais coloquial, manifestado em cerca de 69% dos seus alunos – embora alguns deles não tenham mencionado motivos plausíveis em termos de aceitabilidade.

Esses dados ressaltam alguns aspectos entre os dois grupos estudados. Os alunos de Carpina, apesar de exporem maior quantidade de léxicos e estruturas frasais relacionadas a uma variedade linguística *baixa* em suas produções textuais escritas, apresentaram maior aceitabilidade, em termos de leitura, por uma variedade mais próxima da *alta*, de código elaborado. Em Pesqueira, ocorreu o inverso: os discentes, mesmo se expressando verbalmente por meio de um linguajar menos marcado por vocábulos coloquiais, evidenciaram uma maior aceitabilidade do conteúdo exposto na HQ escrita com textos nos quais há reflexos de uma variedade mais *baixa*. A fim de buscar razões para tal ocorrido, torna-se viável um aprofundamento nas informações cedidas pelos alunos em seus questionários de preferência.

Considerando os dois polos (entenda-se, os vinte alunos envolvidos), em 66% de todos os casos nos quais houve a escolha pela versão “A” – o equivalente a seis dos nove sujeitos que a fizeram – a justificativa por tal opção ocorreu em função de haver, segundo esses mesmos sujeitos, uma maior sintonia entre enunciados formais e o conteúdo científico ilustrado.

Ainda analisando o conjunto total de alunos que participaram da pesquisa, dentre os sujeitos que escolheram a versão “B”, cerca de 72% afirmaram preferir esse modelo de

composição textual também porque tal linguagem, assim como nos casos nos quais os outros sujeitos optaram por uma variedade mais formal, atribui clareza e objetividade ao conteúdo ilustrado, todavia, o faz através de uma maneira “interessante”, “atual”, “engraçada” e de “fácil compreensão”.

É possível enxergar, dessa forma, que o impacto causado pelo tema interferiu nos parâmetros diatópico e diastrático – não o inverso – de ambos os pólos, pois, dentro do fator estilístico (diafásico), os interlocutores reagiram não conforme suas características sociais e linguísticas naturais apresentadas, mas desenvolvendo uma interação diferente com o material ofertado. Assim, em Carpina, embora tenha-se constatado uma relação entre sexo, faixa etária e linguagem coloquial (BESERRA, 2004), o fato de se ler uma HQ de cunho científico supõe, por parte dos alunos ali envolvidos, o emprego de léxicos normativos, enquanto em Pesqueira constatou-se que os quadrinhos, até os educativos – por serem uma mídia na qual prevalece a comicidade –, quando escritos de forma coloquial, também proporcionam qualidades de clareza/compreensão/objetividade, esta facilitando a transmissão de idéias, porém através do humor.

Tal fator pode ser associado às mudanças socioculturais ocorridas nas sociedades diante das quais são apresentadas novas tecnologias ou, simplesmente, novas formas de se trabalhar as tecnologias já existentes, o que altera os modos de agir do indivíduo nas comunidades onde estão inseridos (SANTOS, 2004; LUCCHESI, 2006; FLORES; PAVÃO, 2007; GARCIA, 2007; NARO, 2010).

Finalmente, vale ressaltar que cada polo apresentou, apesar de terem seus aspectos diatópicos e diastráticos gerais destoantes às suas escolhas entre uma versão e outra, características diferentes quanto ao pensamento sobre a linguagem mais adequada a determinadas situações comunicativas (PRETI, 2004), o que reforçou Carpina e Pesqueira como grupos distintos também nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De antemão, a formação dos dois grupos – alunos de Carpina e alunos de Pesqueira, distintos em termos de características sociais e linguísticas, apontou para uma das assertivas usadas no presente trabalho: os cursistas envolvidos em uma única instituição de EAD são oriundos das mais diversas idades, gêneros e conjunturas socioculturais. No entanto, mesmo destacando-se peculiaridades, principalmente relacionadas à faixa etária, sexo e uso de léxicos coloquiais, entre os polos estudados, alguns hábitos cotidianos dos sujeitos foram igualmente citados em ambos os locais, como o gosto pela leitura, as frequentes idas a bares e restaurantes e a familiaridade com computadores e internet.

Foi possível perceber que, na etapa de coleta dos dados linguísticos referentes aos sujeitos, com a história *O Atrito Que Atrai*, houve um compartilhamento significativo de

informações entre os alunos e o enredo ilustrado, tanto a nível linguístico/experimental quanto pedagógico.

No aspecto experimental propriamente dito, ou seja, o linguístico, observou-se a transferência de traços relacionados a um vocabulário informal, em maior ou menor grau, entre um polo e outro, o que assegurou a finalidade da pantomima em sequência cuidadosamente planejada.

Contudo, a análise final da avaliação feita pelos alunos, entre uma versão formal e outra informal da HQ *Dando Uma Forcinha*, mostrou divergências entre o tipo de linguagem normalmente empregada por estes sujeitos em suas escritas e a versão escolhida por eles. Em Carpina, o público, com maior incidência de termos coloquiais, preferiu a versão "A" (mais formal) da história e, em Pesqueira, a maioria das escolhas foram em favor da versão "B" (coloquial).

Vale destacar, porém, que do público total envolvido na pesquisa, pouco mais da metade, exatamente 55% dos alunos, manteve interesse pela versão coloquial ("B"), mesmo quando esta explorou um conteúdo científico, considerado pelos adeptos da versão "A" como um panorama ideal ao uso de um linguajar condizente com a gramática portuguesa normativa. Dessa forma, o estudo mostrou ser necessário aplicar a mesma metodologia investigativa em outros polos da mesma instituição, distribuídos por outras cidades, a fim de se construir um mapa sociolinguístico mais preciso, com base nos modismos linguísticos inerentes às realidades geográficas e sociais de outros grupos, o que demandaria mais tempo de trabalho.

Por enquanto, fica uma dúvida: seria adequado confeccionar não só histórias em quadrinhos, mas também outros tipos de materiais, como vídeos, áudios e livros didáticos, mais enquadrados à realidade linguística de um público? Ou seria suficiente, na EAD, balancear a linguagem científica dos conteúdos estudados com expressões verbais mais informais (desde que estas não sejam agressivas ou depreciativas), o que talvez deixasse a HQ mais prazerosa de se ler e ao mesmo tempo manteria a densidade teórica dos

assuntos ali abordados, definindo, por fim, uma comunicação mais abrangente em termos geográficos?

A princípio, seja de uma forma ou de outra, é certo que, levando em consideração o universo estudado e os resultados englobando o teste de preferência feito pelos participantes desta pesquisa por uma linguagem formal e outra mais coloquial em HQs educativas, o padrão textual estabelecido nos quadrinhos produzidos atualmente pelos profissionais da Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco pode ser melhor ajustado aos perfis sociolinguísticos de seus alunos.

Quanto ao compartilhamento de informações dentro do aspecto pedagógico, um percentual foi obtido entre os dois polos: 65% do grupo total analisado conseguiram apreender o conteúdo exposto no material e, assim, estabelecer, em suas escritas, relações com o tema eletrização por atrito.

Esta propriedade correspondeu a certos métodos, sugeridos no tópico sobre HQs didáticas, enumerados por estudiosos ligados à área da educação. Esses profissionais afirmam ser indispensável, no trabalho didático com os quadrinhos, o ensino das peculiaridades linguísticas e pictóricas dessa mídia a alunos, para um posterior estímulo, nesses mesmos estudantes, rumo à utilização desses recursos na construção de suas próprias histórias, seja desenhando e escrevendo, ao mesmo tempo, ou distribuindo essas tarefas em um grupo maior. Isso permite, segundo tais especialistas, o desenvolvimento pessoal do conhecimento científico e da cidadania em cada discente perante os acontecimentos que o cercam.

Como contribuição para estudos futuros, este trabalho visa à elaboração de uma identidade específica para confecção de HQs mais interativas, principalmente em ambientes virtuais, onde os alunos, após estudarem a linguagem da arte sequencial existente nos quadrinhos, e tendo acesso a imagens e enquadramentos já prontos, possam montar enredos visuais baseados nas suas aulas. Aqui, o objetivo seria a criação

de um *site* ou mesmo um *software* com características semelhantes às do *Stripcreator*, *Toon Doon*, *HagáQuê* etc., através dos quais esses mesmos discentes pudessem não só montar suas histórias, mas também compartilhar com os colegas e o professor-tutor as suas criações, o que, por sua vez, suscitaria uma comunicação mais interativa na qual poderiam se empregar a hipertextualidade tanto a nível narrativo (na sequência da história), quanto de léxicos, apenas (sentidos das palavras, sinônimos, antônimos etc.). Nessas produções, uma análise de vocábulos normalmente usados entre os alunos também poderia ser feita por outros pesquisadores ligados à área da Linguística.

Contando com tais possibilidades, as histórias em quadrinhos podem contribuir para facilitar o acesso às informações divulgadas em cursos na modalidade à distância. Nesse sentido, dada a grande variedade do público para o qual é direcionado esse tipo de ensino, pretende-se, ainda, utilizar a HQ como modo/ferramenta de inclusão digital, contribuindo para fomentar programas relacionados à acessibilidade.

Sob uma perspectiva mais ampla, assim como outros recursos pedagógicos, as histórias em quadrinhos são um apoio importante no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva, por exemplo, visto que simulam muitos aspectos comunicacionais onde prevalecem os sons, por meio das onomatopéias, e os gestos dos personagens, estes correspondendo aos recursos extralinguísticos dos falantes. Portanto, seu uso pode contribuir, de forma significativa, ao desenvolvimento de competências comunicativas (análise, interpretação, reflexão), além de estimular a imaginação, a criatividade e, principalmente, o interesse pela leitura nessas pessoas. A linguagem utilizada na elaboração dessas histórias é um dos elementos centrais para que a mensagem seja compreendida por todos os indivíduos, bem como colabore para o desenvolvimento de habilidades que facilitam a inserção de todos na sociedade.

Enfim, as afirmações aqui expostas devem ser consideradas como o início de um longo caminho a ser percorrido quanto aos estudos numa perspectiva sociolinguística associada aos quadrinhos e à educação como um todo, procurando transformar esse tipo de mídia em uma poderosa ferramenta didática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2004;

- ALMEIDA, Maria de Fátima. As Multifaces da Leitura: A Construção dos Modos de Ler. *Graphos*, João Pessoa, v. 10, n. 01, p. 65 – 80, 2008;
- AQUINO, Lucélio Dantas de; SANTOS, Francisco Roberto da Silva. Linguagem Poética e Multimodalidade: Um Estudo do Poema *Rosa Para Gertrude*, de Augusto de Campos. *Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, Rio Grande do Norte, ano 05, n. 11, 2º semestre de 2009;
- ARAÚJO, Gustavo Cunha de; COSTA, Maurício Alves da; COSTA, Evânio Bezerra da. As Histórias em Quadrinhos na Educação: Possibilidades de um Recurso Didático-Pedagógico. *Revista A MARGem – Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes*, Uberlândia, MG, ano 01, n. 02, p. 26-36, jul./dez. 2008;
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico. O Que É, Como Se Faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2009;
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- BARBOSA, Anderson Luiz da Rocha. *Eletromagnetismo*. Volume 01. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2010;
- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2004;
- BESERRA, Ana Clarissa Santos. A Importância das Variáveis Sociais na Formação do Perfil Linguístico do Falante Pessoaense. In: HORA, Dermeval da (org.). *Estudos Sociolinguísticos. Perfil de Uma Comunidade*. João Pessoa: Gráfica Editora Pallotti, 2004;
- BIZZO, Nelio. Ensino de Ciências e EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância, o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009;
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. Imagem e Conceito: A Experiência do Pensar nos Emblemas da Renascença. *CONEXÃO – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 83-95, jan./jun. 2006;
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O Que É Comunicação*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005;
- BRAIT, Beth. *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2005;

- BRONCKART, Jean-Paul. Condições de Produção de Texto. In: _____. Atividades de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sócio-discursivo. São Paulo: EUDC, 1999;
- CABOCLO, Eliana Tereza de Andrade Freitas; TRINDADE, Maria de Lourdes de Araújo. Multiplicidade: Cada Identidade uma Constelação. In: *Salto Para o Futuro: Reflexões Sobre a Educação no Próximo Milênio*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998;
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. Parte II. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2004;
- CAMPOS, Gisela Belluzzo de. Linguagem Visual: Design Gráfico Impresso e Digital. *CONEXÃO – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 5, n. 10, p. 60-71, jul./dez. 2006;
- CAMPOS, Laélia; SALAZAR, Domingos. *Mecânica Clássica*. Volume 02. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2010;
- CÂNDIDO, Antonio. *A Educação Pela Noite e Outros Ensaios*. São Paulo: Ática, p. 140-162, 1989;
- CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Linguagem e Exclusão: O Discurso da Mídia Sobre o Professor e a Escola. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte*, v. 09, n. 02, p. 499 – 514, 2009;
- CARUSO, Francisco; SILVEIRA, Cristina. Quadrinhos Para Cidadania. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 16, n. 01, p. 217-236, jan./mar. 2009;
- CASSANY, Daniel. Ler e Escrever em Cada Disciplina, Instituição e Contexto. In: *Oficina de Textos. Compreensão Leitora e Expressão Escrita em Todas as Disciplinas e Profissões*. Porto Alegre: Artmed, 2008;
- CIRNE, Moacy. *A explosão Criativa dos Quadrinhos*. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1970;
- _____. *Para se Ler os Quadrinhos: da Narrativa Cinematográfica à Narrativa Quadrinizada*. Petrópolis: Editora Vozes, 1972;
- CUNHA, Sílvio Luiz Souza. Reflexões Sobre o EAD no Ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 151-153, 2006;

- DAUSTER, Tânia. Oralidade e Escrita: Notas para Pensar as Práticas de Alfabetização. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. *Construção Coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. 2ª Edição. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008;
- DERNTL, Michael; MOTSCHING-PITRIK, Renate. The Role of Structure, Patterns, and People in Blended Learning. *The Internet and Higher Education*, Austria, n. 08, p. 111-130, 2005;
- DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. *Educação a Distância: da Legislação ao Pedagógico*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010;
- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005;
- DONDIS, A. Donis. Caráter e Conteúdo do Alfabetismo Visual. In: *Sintaxe da Linguagem Visual*. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003;
- ECO, Umberto. Leitura de Steve Canyon. In: *Apocalípticos e Integrados*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000;
- EGUTI, Claricia Akemi. *A Representatividade da Oralidade nas Histórias em Quadrinhos*. 2001. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo;
- EISNER, Will. *Narrativas Gráficas. Princípios e Lendas dos Quadrinhos*. 2ª Edição. São Paulo: Devir Livraria, 1999;
- _____. *Quadrinhos e Arte Sequencial*. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001;
- ELIASQUEVICI, Marianne Kogut; JUNIOR, Arnaldo Corrêa Prado. O Papel da Incerteza no Planejamento de Sistemas de Educação a Distância. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 02, p. 309-325, maio/ago. 2008;
- ENSINO a Distância. **Folha Dirigida**, São Paulo, ago./2008. Caderno Especial;
- FALKEMBACH, Gilse Antininha Morgental. Concepção e Desenvolvimento de Material Educativo Digital. *Novas Tecnologias em Educação*. *CINTED-UFRGS*, Rio Grande do sul, v. 3, n. 1, maio, 2005;
- FARIA, Mônica Alves de; SILVA, Regina Coeli da Silveira e. EAD: o Professor e a Inovação Tecnológica. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, dez. 2007;

- FÁVERO, Osmar. Materiais Didáticos para Educação de Jovens e Adultos. *CEDES*, Campinas, v. 27, n. 71, p. 39-62, 2007;
- FEIJÓ, Mário. Talentos de Exportação. In: *Quadrinhos em Ação*. São Paulo: Editora Moderna, 1997;
- FEIN, Ofer; KASHER, Asa. How To Do Things with Words and Gesture in Comics. *Journal of Pragmatics*, Israel, n. 26, p. 793 – 808, 1996;
- FLORES, Angelita Marçal; PAVÃO, Alexandra Helena Pavan. Conversando Sobre Material Didático Impresso na EAD: a Experiência de Um Fórum de Discussão. *UNISUL*, maio, 2007;
- FORCEVILLE, Charles. Visual Representations of the Idealized Cognitive Model of Anger in the Asterix Album La Zizanie. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 37, p. 69 – 88, 2005;
- FRAGA, Dinorá. Um Estudo Sociointeracionista da Emoção, na Emergência da Internet Como Contexto de Produção Textual. *Revista da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística, Universidade do Vale do Rio dos Sinos*, v. 06, p. 215 – 234, jul./dez., 2007;
- FRANCO, Edgar Silveira. História em Quadrinhos na Internet, Linguagem Híbrida em Gestão. *INTERCOM-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, Salvador-BA, set., 2003;
- FRANCO, Iara Melo. Mídias. In: GIUSTA, Agnela da Silva; FRANCO, Iara Melo (orgs.). *Educação a Distância. Uma Articulação Entre a Teoria e a Prática*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003;
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como Analisar Narrativas*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1998;
- GARCIA, Tania Mikaela. As Variáveis que Interferem no Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, dez. 2007;
- GIUSTA, Agnela da Silva; FRANCO, Iara Melo (orgs.). *Educação a Distância. Uma Articulação Entre a Teoria e a Prática*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003;
- GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções no Processo Ensino Aprendizagem. In: *Educação a Distância. Uma Articulação Entre a Teoria e a Prática*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003;

- GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Mídia, Imaginário de Consumo e Educação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 191 – 207, 2001;
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003;
- GUIMARÃES, Edgard. Linguagem e Metalinguagem na História em Quadrinhos. *INTERCOM-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, Salvador-BA, set., 2002;
- GUTIÉRREZ, Gastón Felipe Salamanca; MARTÍN, Ana Leticia Valverde San. Prestigio y Estigmatización em Variantes Anteriorizadas y Posteriorizadas de las Vocales del Español de Chile. *Literatura y Lingüística*, Chile, n. 20, p. 125 – 140, 2009;
- HANKS, Willian F. O Que é Contexto? In: _____. *Língua Como Prática Social: das Relações entre Língua, Cultura e Sociedade a Partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008;
- HOLMES, J. Sociolinguistics. In: International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences. University of Central Florida: Pergamon, 2001, p. 14562 – 14569;
- HORA, Dermeval da (org.). *Estudos Sociolinguísticos. Perfil de Uma Comunidade*. João Pessoa: Gráfica Editora Pallotti, 2004;
- JOVANOVIĆ, Aleksandar. A Sociolinguística. In: _____. *Descubra a Linguística*. São Paulo: Editora Nacional, 1987;
- JUNUZ, Emina. Preparation of the Learning Content for Semantic E-Learning Environment. *PROCEDIA, Social and Behavioral Sciences*, Bosnia and Herzegovina, v. 01, p. 824-828, 2009;
- KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006;
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da Conversação: Princípios e Métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006;
- KOCH, Ingedore G. Villaça. O Desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, Universidade de Campinas, v. 15, n. especial, p. 165 – 180, 1999;
- _____. *Introdução à Linguística Textual: Trajetória e Grandes Temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006;

- KOTUJANSKY, Silvio. *Aspectos Teóricos. Um Modelo para a Elaboração Colaborativa de Conteúdos Didáticos Digitais que Utilizem a Metáfora de Histórias em Quadrinhos e Recursos Hipermedia*. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis;
- LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. *O que é Imaginário*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003;
- LEANDRO Garcia Estevam. Projeto Aquarella: Webcomic. Disponível em: <<http://www.aquarella.com.br>>. Acesso em: 27 de mar. de 2011;
- LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs). *Educação a Distância, o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009;
- LISBÔA, Eliana Santana; JUNIOR, João Batista Bottentuit; COUTINHO, Clara Pereira. Desenho em Quadrinhos *Online*: Vantagens e Possibilidades de Utilização em Contexto Educativo. *Revista Científica de Educação a Distância*, Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), v. 02, n. 01, jul. 2009;
- LOPES, Maria Cristina L. Paniago; XAVIER, Selma Lúcia da Costa. A Afetividade nas Inter-Relações Professores e Alunos no Ambiente Digital. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, dez. 2007;
- LUCCHESI, Dante. As Duas Grandes Vertentes da História Sociolinguística no Brasil. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, Universidade Federal da Bahia, v. 17, n. 01, p. 97 – 130, 2001;
- _____. Parâmetros Sociolinguísticos do Português Brasileiro. *Revista da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística*, Universidade Federal da Bahia, v. 05, n. 01 e 02, p. 83 – 112, dez. 2006;
- LUYTEN, Sonia M. Bibe. *Histórias em Quadrinhos*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985;
- _____. *O Que São Histórias em Quadrinhos?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1987;
- MACEDO, Alzira Verthein Tavares de. Linguagem e Contexto. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística. O Tratamento da Variação*. 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2010;
- MACHADO, Anna Rachel. Uma Experiência de Assessoria Docente e de Elaboração de Material Didático Para o Ensino de Produção de Textos na Universidade.

Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, Pontifícia Universidade de São Paulo, v. 16, n. 01, p. 57-73, 2000;

MAIA, Ivan Ferrer; RODRIGUES, Carla Lopes; RANGEL, Flaminio de Oliveira; VALENTE, José Armando. Desenvolvimento da Relação de Cooperação Mediada por Computador em ambiente de Educação a Distância. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 10, n. 20, p. 427-441, 2006;

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definições e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005;

_____. *Da Fala Para a Escrita: Atividades de Retextualização*. 9ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008;

_____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. 2ª Edição. São Paulo: Parábola Editora, 2008;

MARCUSCHI, Luiz Antônio; HOFFNAGEL, Judith. A Escrita no Contexto dos Usos Linguísticos: Caracterizando a Escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. In: *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005;

MATOS, Junot Cornélio; LIRA, Francisco Edson Garcês Carneiro. A Variação Linguística e o Preconceito Dialetal. In: ACIOLI, Moab Duarte; MELO, Maria de Fátima Vilar de; COSTA, Maria Lúcia Gurgel de (orgs.). *A Linguagem e Sua Interfaces*. Recife: Editora Livro Rápido, 2006;

MAURÍCIO de Souza. Histórico. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/index.htm>>. Acesso em: 16 de mar. de 2009;

MAYER, Richard E. The Promise of Multimedia Learning: Using the Same Instructional Design Methods Across Different Media. *Learning and Instruction*, USA, v. 13, p. 125 – 139, 2003;

MC CLOUD, Scott. *Desvendando os Quadrinhos. História. Criação. Desenho. Animação. Roteiro*. Edição histórica – 10 anos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2005;

_____. *Desenhando Quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2008;

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um Gênero Quadro a Quadro: a História em Quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005;

- MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação Teórica: Conceituação e Delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística. O Tratamento da Variação*. 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2010;
- _____. Relevância das Variáveis não Linguísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística. O Tratamento da Variação*. 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2010;
- MOREIRA, Maria da Graça. A Composição e o Funcionamento da Equipe de Produção. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância, o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009;
- MOREIRA, Mercia. O Processo de Avaliação em Cursos a Distância. In: GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo (orgs.). *Educação a Distância. Uma Articulação Entre a Teoria e a Prática*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003;
- MOTA, Pedro; GUILHERME, Tereza Maria. *A Linguagem da Banda Desenhada*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Amadora: Centro Municipal de Banda Desenhada e Imagem, 2000;
- MOTERANI, Natália Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. O Conteúdo Temático no Gênero Discursivo Tira em Quadrinhos. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 32, n. 02, p. 225-232, 2010;
- MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2004;
- NARO, Anthony Julius. Modelos Quantitativos e Tratamento Estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística. O Tratamento da Variação*. 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2010;
- _____. O Dinamismo das Línguas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística. O Tratamento da Variação*. 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2010;
- NISKIER, Arnaldo. *Educação a Distância, A Tecnologia da Esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 2000;
- NITTA, Hideo; TAKATSU, Keita. *The Manga Guide to Physics*. Tóquio, Japão: Ohmsha, TREND-PRO Co. Ltd. e No Starch Press, 2009;
- NOGUEIRA, Simone Alves. Material Impresso em EAD: Construção e Produção. In: GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo (orgs.). *Educação a Distância. Uma Articulação Entre a Teoria e a Prática*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003;

- OLIVEIRA, Rosa Maria Morais Anunciato de; PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglion. Promovendo o Desenvolvimento Profissional na Formação de Professores: a Produção de Histórias Infantis com Conteúdo Matemático. *Ciência & Educação*, São Carlos, v. 14, n. 02, p. 315-330, 2008;
- ORRICO, Helio Ferreira; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Preconceito Linguístico e Exclusão Social: A Sociolinguística como Ciência Inclusivista. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOSOFIA, 11., 2007, Rio de Janeiro. Caderno do CNLF, v. 11, n. 10. Ensino de Línguas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008. 176 p.;
- PAETCHER, Manuela; MAIER, Brigitte; MACHER, Daniel. Student's Expectations of, and Experiences in E-Learning: Their Relation to Learning Achievements and Course Satisfaction. *Computers and Education*, Austria, n. 54, p. 222-229, 2009;
- PAIVA, Maria da Conceição de. A Variável Gênero/Sexo. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). Introdução à Sociolinguística. O Tratamento da Variação. 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2010;
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O Aluno Virtual. Um Guia para Trabalhar com Estudantes Online*. Porto Alegre: Artmed, 2004;
- PATO, Paulo Roberto Gomes. *História em Quadrinhos: Uma Abordagem Bakhtiniana*. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UnB, Brasília;
- PORTUGAL, Cristina; COUTO, Rita. Conceitos, Fundamentos e Ferramentas para o Design Comprometido com o Tema Educação a Distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, dez. 2007;
- PRETI, Dino. *Estudos da Língua Oral e Escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004;
- QUELLA-GUYOT, Didier. *A História em Quadrinhos*. São Paulo: Edições Loyola, 1994;
- RAMOS, Paulo. *A Leitura dos Quadrinhos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009;
- _____. O uso da Gíria nas Histórias em Quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). *Muito Além dos Quadrinhos. Análises e Reflexões Sobre a Nona Arte*. São Paulo: Devir Livraria, 2009;
- RASO, Tommaso. *Formar Formadores para A Escrita Profissional*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 07, n. 02, p. 237 – 270, 2001;

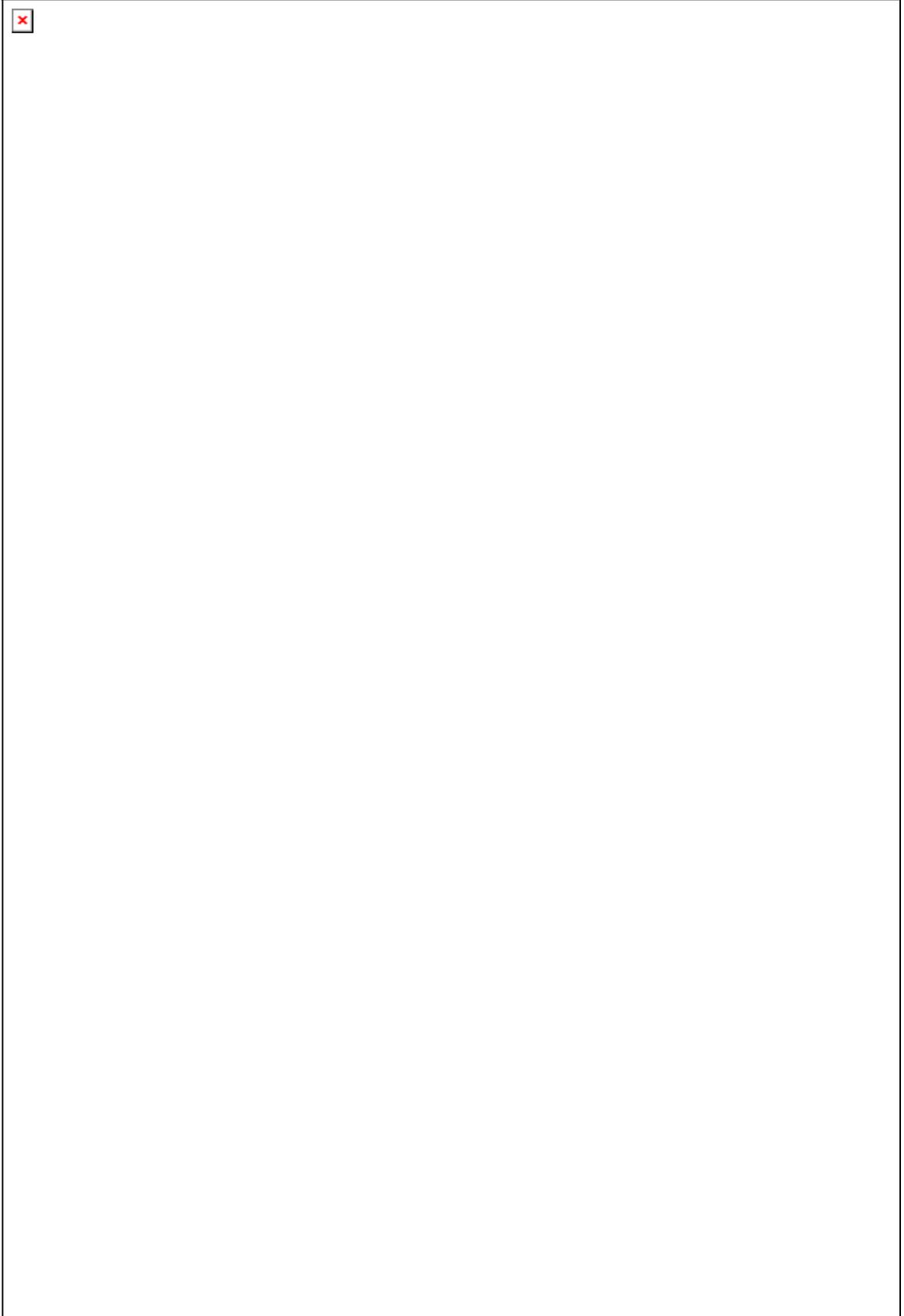
- REZENDE, Paulo Sérgio. Imagem e Dialogia em Interações Online. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 09, p. 57-73, 2009;
- RIBEIRO, Ruth Marina Lemos; MARTINS, Isabel. O Potencial das Narrativas como Recurso para o Ensino das Ciências: uma Análise em Livros Didáticos de Física. *Ciência & Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 03, p. 293 – 309, 2007;
- RODRIGO Freese Gonzatto. Conceito Hipertextual para Quadrinhos em Dispositivos Móveis. Disponível em: <<http://www.faberludens.com.br/pt-br/node/5195>>. Acesso em: 25 de mar. de 2011;
- ROSSEN-KNILL, Deborah F.; HENRY, Richard. The Pragmatics of Verbal Parody. *Journal of Pragmatics*, USA, v. 27, p. 719 – 752, 1996;
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004;
- _____. *Produção de Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Editora Cortez, 1996;
- SANTOS, Aparecida de Fátima Amaral dos; SILVA, Célia Francisca da. Tiras do Hagar: Caracterização e Sequência Didática para Leitura. *Anais do 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (SePLA)*, Taubaté, 2010;
- SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. Desenho Didático para Educação Online. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 79, p. 105-120, 2009;
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é Cultura*. Coleção Primeiros Passos. 16ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004;
- SEVERO, Cristine Gorski. A Questão da Identidade e o Locus da Variação/Mudança em Diferentes abordagens Sociolinguísticas. *Revista Letra Magna*, Universidade Federal de Santa Catarina, ano 04, n.07, 2º semestre de 2007;
- SILVA, Edila Vianna da. Concordância Verbal: Variação e Ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOSOFIA, 11., 2007, Rio de Janeiro. Caderno do CNLF, v. 11, n. 10. Ensino de Línguas. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2008. 176 p.;
- SILVA, Fabio Luiz Carneiro Mourilhe. A Relação entre Arte e Quadrinhos a Partir da Perspectiva Estética, Ética e Filosófica de Shusterman. *Revista Descrições – Revista Online do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-Americana*, ano 01, n. 04, 2010;

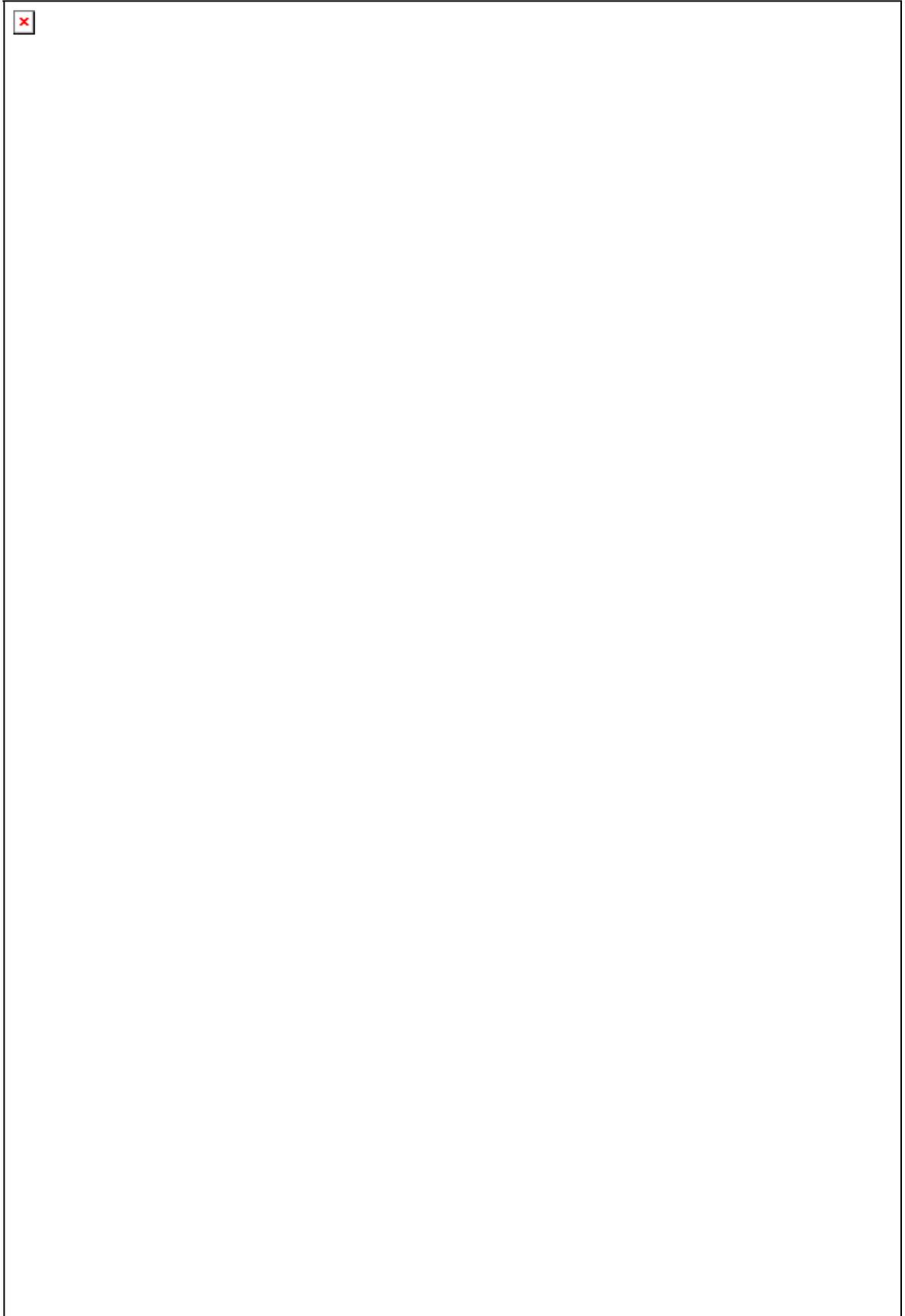
- SILVA, Ivanda Maria Martins. Comunicação, Textos e Linguagens na Cibercultura. In: *Interpretação de Textos*. Volume 02. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2009;
- SILVA, Marco. *Educação Online. Teorias, Práticas, Legislação, Formação Corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003;
- SILVA, Nadilson Manoel da. *Fantasia e Cotidianos nas Histórias em Quadrinhos*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002;
- SOUZA, Patrícia Nora de. A Hipermídia Como Uma Ferramenta de Ensino: Uma Revisão da Literatura Sobre o Aprendizado Implícito e Explícito de Vocabulário em Língua Estrangeira. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 1, p.101 - 124, jan/jun, 2008;
- STEIL, Andrea Valéria; PILLON, Ana Elisa; KERN, Vinícius Medina. Atitudes com Relação à Educação à Distância em Uma Universidade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n.2, p. 253-262, mai./ago. 2005;
- SUN, Pei-Chen; TSAI, Ray J.; FINGER, Glenn; CHEN, Yueh-Yang; YEH, Dowming. What Drives a Successful E-Learning? An Empirical Investigation of the Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computers & Education*, n. 50, p. 1183-1202, 2006;
- TAKAHASHI, Shin; INOUE, Iroha. *Guia Mangá de Estatística*. Tóquio, Japão: Ohmsha, TREND-PRO Co. Ltd. e Novatec Editora, 2010;
- TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1997;
- TONON, Sandra de Fátima Tavares Rodrigues. A História em Quadrinhos Como Recurso Didático nas Aulas de Matemática. *Em Extensão*, v. 8, n. 1, p. 72 – 81, jan/jul, 2009;
- TSANG, Wai King. Intersection of School Writing and Public Discourse. *Linguistics and Education*, Hong Kong, v. 12, n. 01, p. 51 – 83, 2001;
- VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos e Educação Popular no Brasil: Considerações a Luz de Algumas Produções Nacionais. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). *Muito Além dos Quadrinhos. Análises e Reflexões Sobre a Nona Arte*. São Paulo: Devir Livraria, 2009;
- VIANNEY, João; TORRES, Patrícia & FARIAS, Elizabeth. Universidade Virtual: Um novo Conceito em EAD. In: MAIA, Carmem (org.). *EAD.br. Experiências inovadoras em Educação a Distância no Brasil. Reflexões atuais, em Tempo Real*. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003;

- VITORINO, Elizete Vieira. A Perspectiva da Competência Informacional na Educação a Distância (EaD). *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 19, n. 02, p. 37-44, 2009;
- VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da Variável Escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística. O Tratamento da Variação*. 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2010;
- WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. *O Corpo Fala. A Linguagem Silenciosa da Comunicação Não-Verbal*. 65ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2009;
- WIERINGO, Mike. Narrativa. **Aprendendo a Desenhar com os Maiores Mestres Internacionais**, São Paulo, v. 01, p. 145 - 147, 2006.

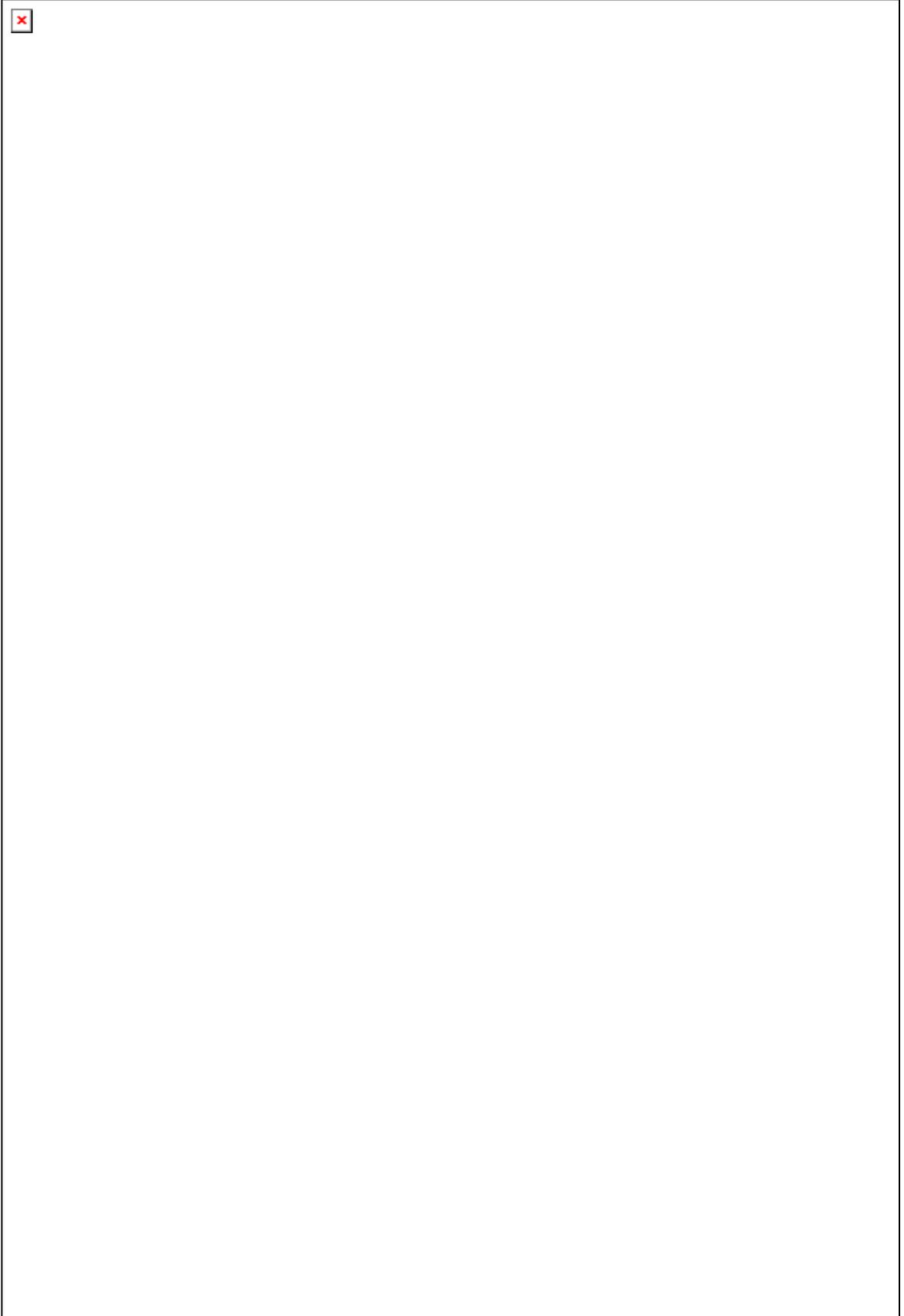
ANEXOS

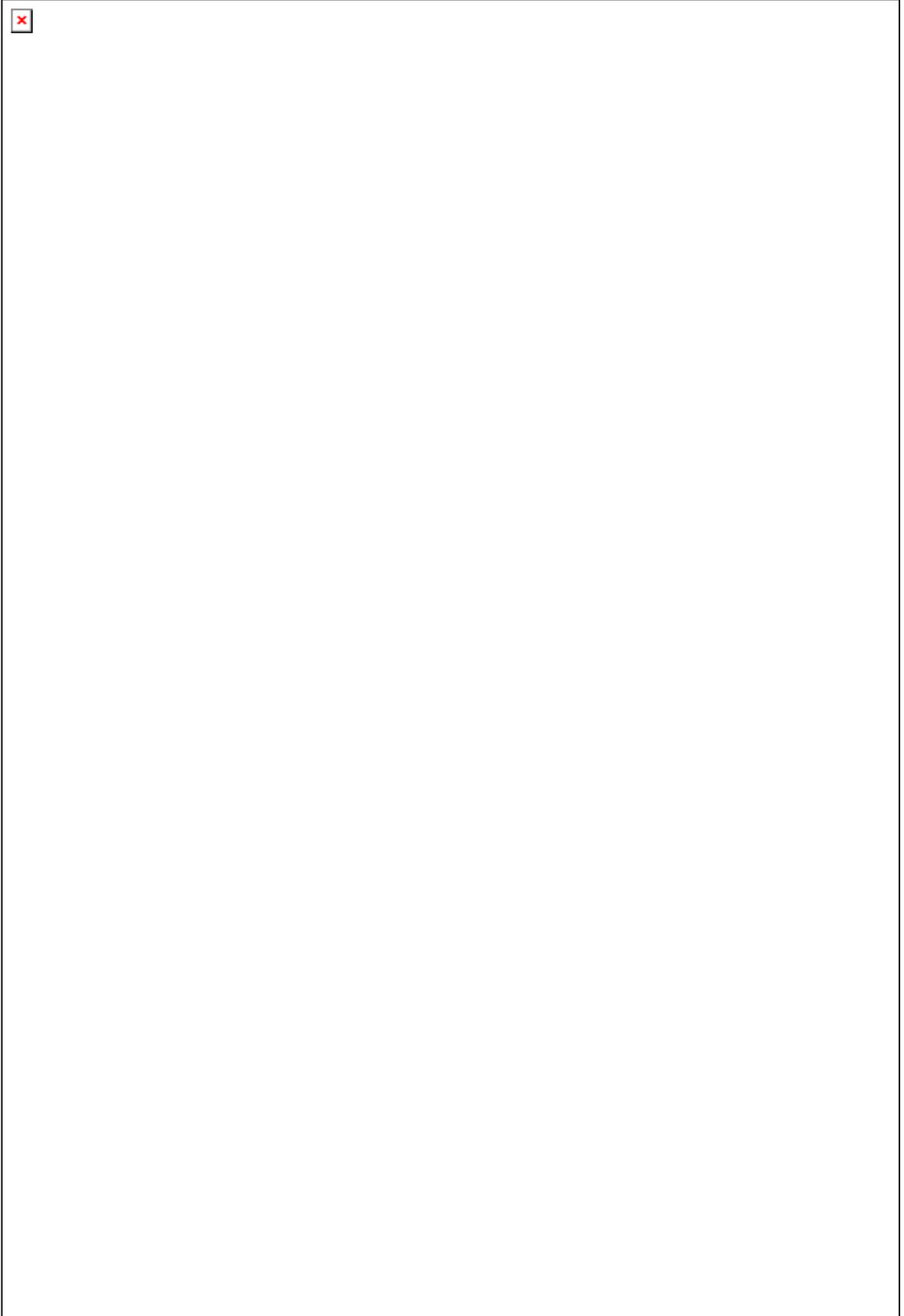
Anexo A





Anexo B





Versão - A

Anexo C

FICHA DE INSCRIÇÃO / QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO E SOBRE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Nº _____

1) NOME: _____

2) CIDADE / ESTADO: _____

3) PROFISSÃO: _____

4) SEXO: () masculino () feminino

5) IDADE: _____ Data de nascimento: ___/___/___

6) ANO DE INGRESSO NO CURSO: _____ TURMA: _____

7) Há quanto tempo você concluiu o ensino médio?

8) Você tem computador em casa?

9) Desde quando você usa a Internet e com que frequência?

10) Quais os seus passatempos preferidos?

11) Que lugares você costuma/gosta de frequentar?

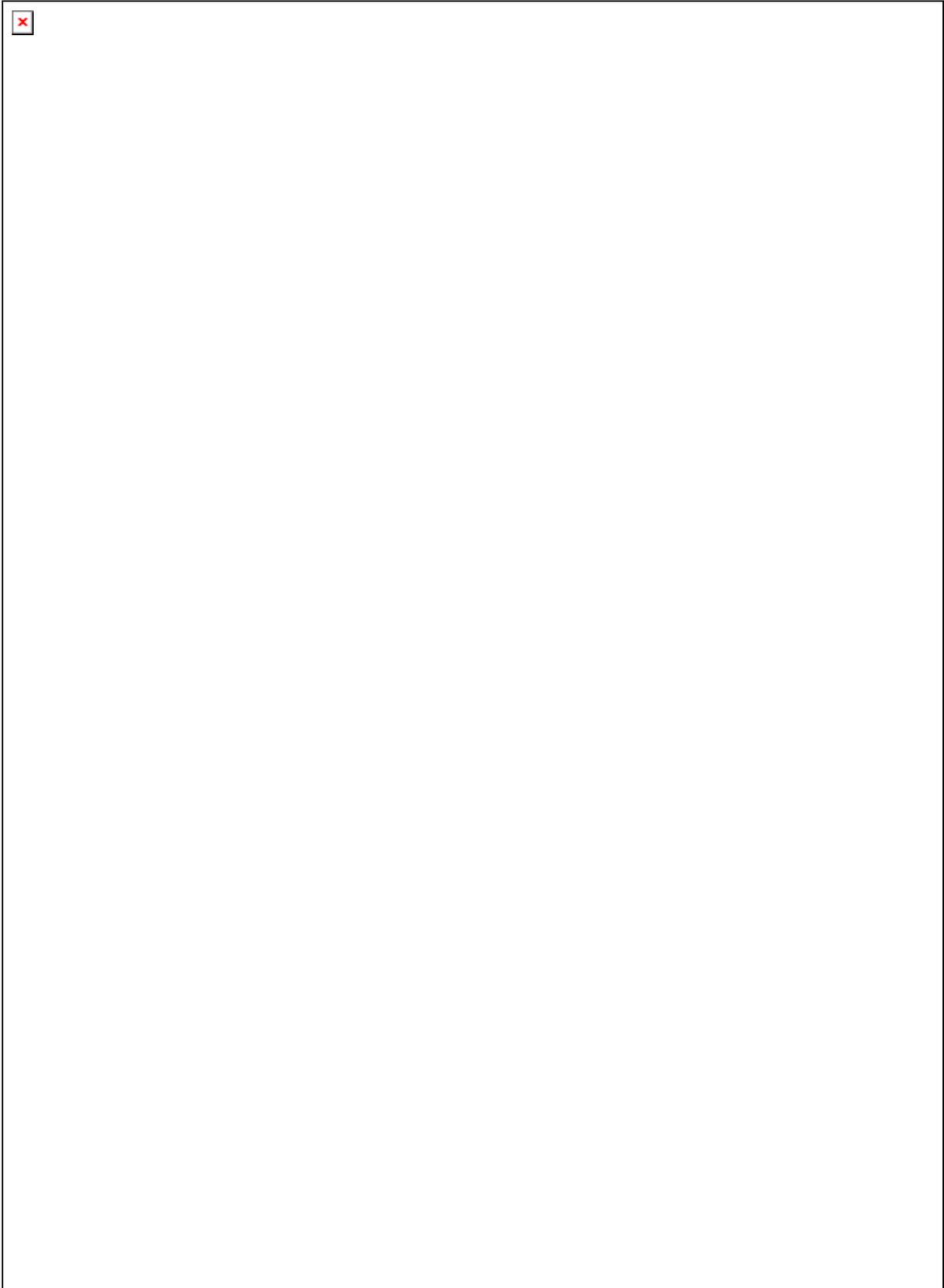
12) O que é uma **história em quadrinhos** para você?

13) Você costuma ler esse tipo de material (história em quadrinhos)? Com que frequência?

14) Você acha viável o uso de histórias em quadrinhos na educação de nível superior? Por quê?

OBSERVAÇÕES:

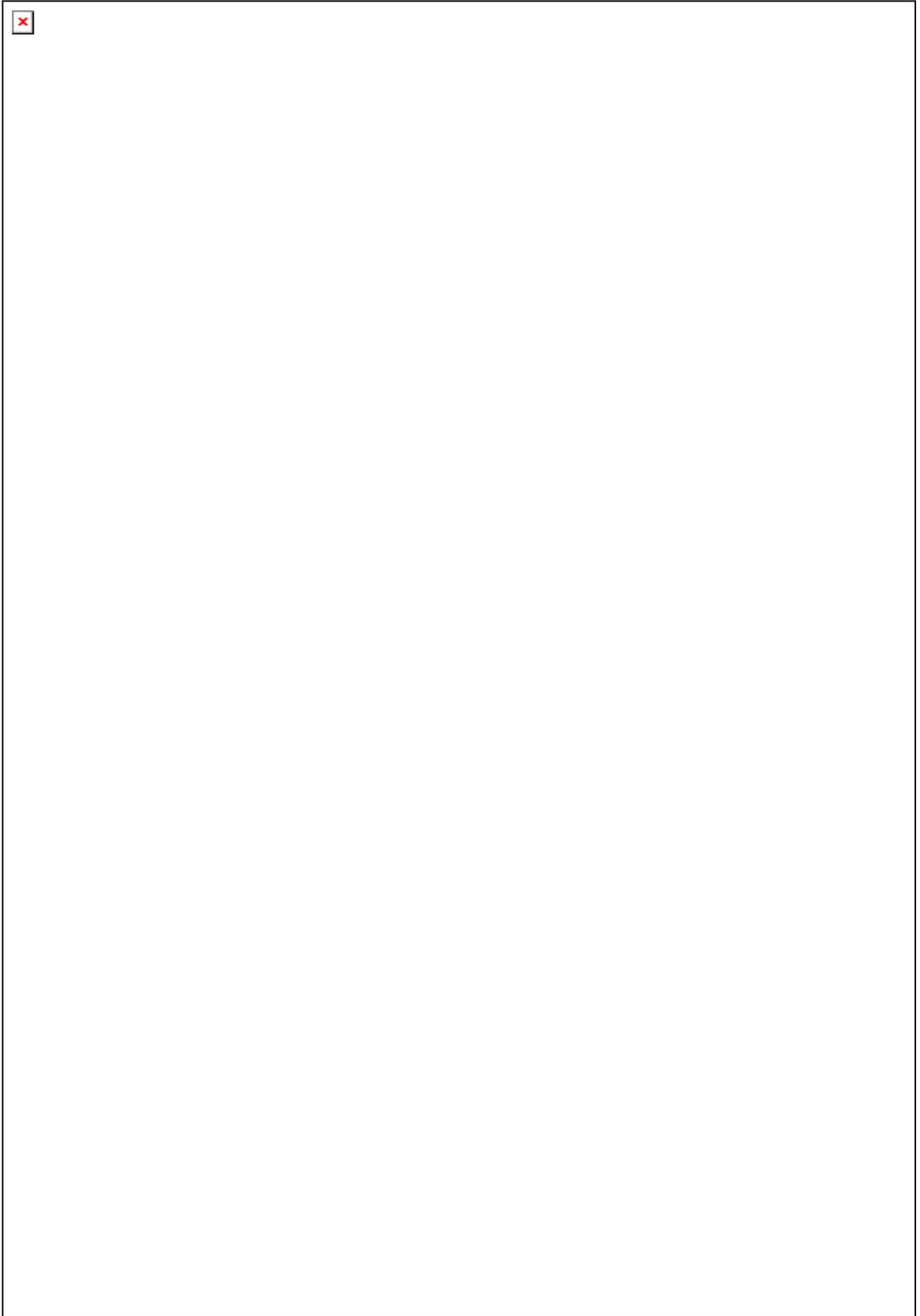
Anexo D





Anexo E





Versão - **B**

