

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS/PROFLETRAS

Larissa Mendes Figueiredo Gomes

**INTERDISCURSIVIDADE E MULTIMODALIDADE NA
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO TEXTUAL: O ENSINO DO
GÊNERO MANGÁ NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Belo Horizonte, MG
2015

LARISSA MENDES FIGUEIREDO GOMES

**INTERTEDISCURSIVIDADE E MULTIMODALIDADE NA
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO TEXTUAL: O ENSINO DO
GÊNERO MANGÁ NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2015

À minha mãe, eternizada em minha memória e coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus o amor, sabedoria e proteção sempre concedidas.

Ao meu pai, quem me educou segundo os princípios da honestidade e bondade e sempre confiou em mim. Obrigada por ser tantos em um só: pai, amigo, confidente, meu maior exemplo de SER humano.

Com imensa saudade, agradeço à minha mãe (*in memoriam*), por ter me acalentado em seu colo sempre que precisei. Minha eterna gratidão pelo amor incondicional e por todos os ensinamentos.

Aos meus irmãos e melhores amigos Paulo e Mário Vinícius, que vivem, junto comigo, as dores e as alegrias que a vida traz.

À Josélia Braga, amiga por toda a vida, que sempre me incentivou e uma das pessoas responsáveis pela realização deste sonho.

Ao meu querido Jefferson, essencialmente pela compreensão e paciência que sempre demonstrou ao longo da minha trajetória. Obrigada por toda alegria e leveza com as quais temos atravessado os nossos dias!

À Marilúcia, Jota, Haroldo e Neves – pessoas incríveis que tive a sorte de conhecer – por todo amor e cuidado. Agradeço-lhes, carinhosamente, por tudo.

Ao meu orientador Professor Dr. Luiz Francisco Dias, sempre tão sensato e paciente, por acreditar na execução e sucesso deste trabalho.

Aos meus alunos, participantes da pesquisa, pela contribuição e dedicação em realizar todas as tarefas aplicadas em sala de aula. Com vocês, divido a alegria desta experiência.

Meu agradecimento aos membros da banca, Marcelo Chiaretto e Priscila Brasil, pelas significativas contribuições ao trabalho no exame de qualificação.

Por último, manifesto meu profundo reconhecimento à minha família, pelo apoio incondicional ao longo destes anos, especialmente à minha madrinha Eny, por todo amparo e por tanto amor.

“(...) o imaginário é um reservatório de imagens, sentimentos e experiências, visões do real e lembranças que sedimentam um modo de pensar o mundo. O imaginário é uma distorção involuntária do vivido que se cristaliza como marca individual ou grupal (...) e um motor que concretiza a realidade, é uma força que catalisa, estimula e estrutura os limites das práticas. O homem age (concretiza) porque está mergulhado em correntes imaginárias que o empurram contra ou a favor dos ventos.” (Moreira, 2005, p. 19)

RESUMO

Essa dissertação situa-se na linha de pesquisa Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa e tem como objetivo o estudo do mangá *Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde*, de Keiji Nakazawa, nas aulas de Língua Portuguesa, investigando a relevância da transposição para a sala de aula dos princípios da Interdiscursividade e Multimodalidade na construção do sentido da obra citada. Diante dos vários aspectos que envolvem a geração do significado textual, consideramos que tais princípios constituem estratégias fundamentais para a interação entre texto, autor e leitor – pressuposto interativo da leitura aqui empreendido. Fundamentamo-nos, para o desenvolvimento deste trabalho, na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996) e no conceito de Interdiscursividade em Maingueneau (2008). A metodologia aplicada na análise do *corpus* consistiu em contrastar, quantitativa e qualitativamente, os resultados das atividades de compreensão aplicadas a duas turmas do 7º ano de uma escola da rede municipal de ensino de Lagoa Santa-MG, as quais fizeram a leitura da obra supracitada, mas tiveram situações de ensino-aprendizagem propositalmente diferenciadas. Basearemos-nos em teorias sobre a linguagem dos quadrinhos, a partir dos estudos de Ramos (2014) e Eisner (2010) e enfocaremos os estudos de Luyten (2012) sobre os quadrinhos japoneses. Serão adotados os estudos de Kress e van Leeuwen (1996), a respeito da multimodalidade e da Gramática do Design Visual, e Hodge e Kress (1988) para a fundamentação da Semiótica Social e seu papel nos diferentes modos de representação da língua para a completude semântica. A Gramática Visual será abordada para a análise de como as diferentes estruturas composicionais são usadas para produzir sentidos através da comunicação visual presente no mangá. Em última instância, será revisitada a fundamentação teórica de Maingueneau (2008) para o conceito do Interdiscurso, dada as redes discursivas constituintes da interdiscursividade presente na obra de Keiji Nakazawa, marcadas por formações discursivas divergentes entre si no espaço discursivo da Segunda Guerra Mundial. Os resultados obtidos demonstram que o trabalho com a leitura do gênero mangá nas aulas de Língua Portuguesa, com base nos princípios teóricos que fazem referência ao seu processo de criação, construção do significado e relações discursivas, são importantes para a construção do sentido textual.

Palavras-Chave: Mangá – Interdiscursividade – Multimodalidade

ABSTRACT

This thesis is situated in the search line Reading, writing and teaching Portuguese and aims to study the manga *Barefoot Gen: the birth of Gen, green wheat*, Keiji Nakazawa, in Portuguese language classes, investigating relevance of implementation in the classroom of the principles of Interdiscursivity and Multimodality in the construction of the meaning of the work cited. On the various aspects involved in the generation of textual meaning, we believe that these principles are key strategies for interaction between text, author and reader – reading interactive assumption here undertaken. We base ourselves for the development of this work in the Grammar of Visual Design Kress and van Leeuwen (1996) and the concept of interdiscursivity in Maingueneau (2008). The methodology used in the *corpus* analysis consisted of contrast, quantitatively and qualitatively, the results of comprehension activities applied to two classes of 7th grade at a Lagoa Santa-MG municipal educational school, which made reading the above work but had purposely differentiated teaching-learning situations. We will base us on theories about the language of comics, from Ramos studies (2014) and Eisner (2010) and will focus on the studies of Luyten (2012) on Japanese comics. Will be adopted studies of Kress and van Leewen (1996) concerning multimodality and design Visual Grammar, and Hodge and Kress (1988) for the reasoning of Social Semiotics and its role in different language modes of representation for completeness semantics. The Visual Grammar will be addressed to the analysis of how the different compositional structures are used to produce senses through visual communication in this manga. Ultimately, it will be revisited the theoretical foundation of Maingueneau (2008) to the question of interdiscourse, given the constituent discursive networks interdiscursivity present in the work of Keiji Nakazawa, marked by divergent discursive formations each other in the discursive space of World War II. The results show that working with reading the manga genre in the Portuguese classes, based on theoretical principles that refer to the process of creation, construction of meaning and discursive relations are important for the construction of textual meaning.

Key-Words: Manga – Interdiscursivity – Multimodality

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: O requadro em Eisner (2010, p. 49)	43
Figura 2: Exemplo de balão-fala. NAKAZAWA, 2011, p. 132	45
Figura 3: Exemplo de balão-berro. NAKAZAWA, 2011, p. 133	46
Figura 4: Exemplo de balão-trêmulo. NAKAZAWA, 2011, p. 133	46
Figura 5: Exemplo de balão-pensamento. NAKAZAWA, 2011, p. 155	47
Figura 6: Exemplo de balão-zero ou ausência de balão. NAKAZAWA, 2011, p. 152	47
Figura 7: Exemplo de balão-mudo. NAKAZAWA, 2011, p. 150	48
Figura 8: Exemplo de balões-duplos. NAKAZAWA, 2011, p. 155	48
Figura 9: Exemplo de balões-intercalados. NAKAZAWA, 2011, p. 236	49
Figura 10: Exemplo de legenda-zero. NAKAZAWA, 2011, p. 207	50
Figura 11: Exemplo de legenda com a voz do narrador-personagem. NAKAZAWA, 2011, p. 37	51
Figura 12: O requadro em Eisner (2010, p. 43) – Exemplo 1	52
Figura 13: O requadro em Eisner (2010, p.43) - Exemplo 2	53
Figura 14: Exemplo do plano geral retirado de <i>Gen pés descalços</i> . NAKAZAWA, 2011, p. 258-259	53
Figura 15: Exemplo do plano total retirado de <i>Gen pés descalços</i> . NAKAZAWA, 2011, p. 242	54
Figura 16: Exemplo de plano médio retirado de <i>Gen pés descalços</i> . NAKAZAWA, 2011, p. 130	54
Figura 17: Exemplo de plano americano retirado de <i>Gen pés descalços</i> . NAKAZAWA, 2011, p. 69	55
Figura 18: Exemplo de primeiro plano retirado de <i>Gen pés descalços</i> . NAKAZAWA, 2011, p. 105	55
Figura 19: Exemplo de ângulo de visão médio retirado de <i>Gen pés descalços</i> . NAKAZAWA, 2011, p. 202	56
Figura 20: Exemplo de ângulo de visão superior retirado de <i>Gen pés descalços</i> . NAKAZAWA, 2011, p. 162	56
Figura 21: Exemplo de ângulo de visão inferior retirado de <i>Gen pés descalços</i> . NAKAZAWA, 2011, p. 226	57

Figura 2214: A representação do tempo em Ramos (2014, p. 129) – Exemplo 1	58
Figura 23: A representação do tempo em Ramos (2014, p. 129) - Exemplo 2	58
Figura 24: Osamu Tezuka: O "Deus" do mangá	60
Figura 25: A construção dos ideogramas japoneses. LUYTEN, 2012, p. 21	62
Figura 26: A Rosa de Versalhes, de Riyoto Ikeda. LUYTEN, 2012, p. 45.....	65
Figura 27: A violência nos quadrinhos japoneses. LUYTEN, 2012, p. 52	66
Figura 28: As cenas de sexo nos quadrinhos japoneses. LUYTEN, 2012, p. 53	67
Figura 29: Os olhos exageradamente grandes das heroínas dos mangás. LUYTEN, 2012, p. 72	70
Figura 30: A comunicação japonesa nos mangás. NAKAZAWA, 2011, p. 5	71
Figura 31: O silabário hiragana nos balões. LUYTEN, 2012, p. 127	74
Figura 32: O texto vertical em <i>Gen pés descalços</i> , de keiji Nakazawa. LUYTEN, 2012, p. 13	75
Figura 33: Rediagramação de <i>Gen pés descalços</i> com inversão das ordens dos desenhos e das páginas para atender a leitura ocidental. LUYTEN, 2012, p. 138	76
Figura 34: As metafunções. DIONÍSIO, 2014, p. 52	86
Figura 35: A Gramática Visual de Kress e van Leeuwen. DIONÍSIO, 2014, p. 53	87
Figura 36: Imagem ilustrativa retirada do Google – 1	91
Figura 37: Imagem ilustrativa retirada do Google – 2	91
Figura 38: Imagem ilustrativa retirada do Google - 3.....	92
Figura 39: Imagem ilustrativa retirada do Google – 4	93
Figura 40: Imagem ilustrativa retirada do Google – 5	93
Figura 41: Imagem ilustrativa retirada do Google – 6	94
Figura 42: Tirinha ilustrativa retirada do Google – 7	95
Figura 43: Exemplo retirado de <i>Gen pés descalços</i> . NAKAZAWA, 2011, p. 78	95
Figura 44: Exemplo retirado da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996, p. 117)..	97
Figura 45: Imagem ilustrativa retirada do Google – 8	100
Figura 46: Imagem ilustrativa retirada do Google – 9	100
Figura 47: Imagem ilustrativa retirada do Google – 10	103
Figura 48: Imagem ilustrativa retirada do Google – 11	104

Figura 49: Explosão da bomba atômica em Hiroshima em 1945	125
Figura 50: Desenho da Rosa de Hiroshima	125
Figura 51: Imagem retirada do "Blog Imaginário", de Mariane Bach	126
Figura 52: A "nuvem atômica" de Nakazawa	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Questão 1 – As diferenças entre os quadrinhos ocidentais e o mangá.....	148
Gráfico 2: Questão 2 – A temática abordada no mangá	152
Gráfico 3: Questão 3 – A relação entre o autor do livro e o personagem Gen	154
Gráfico 4: Questão 4 – O fato histórico vivido pelo Japão em 1945 abordado no livro	157
Gráfico 5: Questão 5 - Letra A – A visão ideológica da família Nakaoka em relação à guerra	164
Gráfico 6: Questão 5 - Letra B – O pai da família Nakaoka na visão dos militares japoneses	167
Gráfico 7: Questão 5 - Letra C – A posição dos militares japoneses em relação à guerra	171
Gráfico 8: Questão 6 - Letra A – A ausência de balões de fala nos quadrinhos	176
Gráfico 9: Questão 6 - Letra B – O sentido veiculado pela imagem	178
Gráfico 10: Questão 7 – O uso de imagens no mangá	180
Gráfico 11: Questão 8 – A sequência de ações interligadas	183
Gráfico 12: Questão 9 - Letra A - A representação da fala	187
Gráfico 13: Questão 9 – Letra B - A representação da fala	188
Gráfico 14: Questão 9 - Letras C - A representação da fala	190
Gráfico 15: Questão 9 - Letras D - - A representação da fala	191
Gráfico 16: Questão 10 - O sentido veiculado pelas imagens	195
Gráfico 17: Questão 11 - A composição visual da cena narrativa	199
Gráfico 18: Questão 12 - Relação entre imagens	204
Gráfico 19: Questão 13 - Letra A – O simbolismo no mangá	209
Gráfico 20: A relação entre imagens e contexto histórico	211

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O CONCEITO DE LEITURA	22
1.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de leitura	25
1.2. Gêneros textuais e leitura.....	29
1.3. A leitura na sala de aula.....	30
2. AS DIVERSAS ABORDAGENS DOS GÊNEROS	32
2.1. A abordagem de Marcuschi.....	32
3. O HIPERGÊNERO QUADRINHOS	36
3.1. As histórias em quadrinhos.....	37
3.2. Os quadrinhos e seus principais elementos	41
3.2.1. O quadrinho ou vinheta	42
3.2.2. A representação da fala e do pensamento	44
3.2.3. As vozes presentes nas legendas.....	49
3.2.4. Planos e ângulos de visão	52
3.2.5. O espaço e o tempo nos quadrinhos.....	57
4. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ORIENTAIS	59
4.1. O processo de criação do mangá na cultura japonesa	62
4.2. A internacionalização do mangá.....	73
4.3. O mangá no Brasil.....	76
5. INTERAÇÃO TEXTO, AUTOR E LEITOR	78
6. A SEMIÓTICA SOCIAL E A VISÃO MULTISSEMIÓTICA	82
6.1. A Gramática do Design Visual.....	83
6.1. A metafunção representacional	89
6.1.1. As representações Narrativas	90
6.1.1.1. Processo de ação	90

6.1.1.2. Processo reacional	94
6.1.1.3. Processo verbal	95
6.1.2. As representações Conceituais.....	96
6.1.2.1. Processo Conceitual Simbólico.....	96
6.2. A metafunção interativa.....	96
6.2.1. O olhar	98
6.2.2. A Distância Social.....	98
6.3. A Metafunção Composicional.....	101
6.3.1. O enquadre	102
6.3.2. A saliência	103
7. O INTERDISCURSO EM MAINGUENEAU.....	105
8. METODOLOGIA	107
8.1. O Projeto de Intervenção	107
8.1.2. Os módulos	108
8.1.2.1. Módulo 1: Introdução do gênero História em Quadrinhos e ao gênero Mangá	108
8.1.2.2. Módulo 2: O contexto sócio-histórico de Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde.....	119
8.1.2.3. Módulo 3: Multimodalidade e Interdiscursividade.....	122
8.1.2.4. Módulo 4: Aplicação da atividade	128
8.2. Metodologia de análise dos dados.....	134
9. ANÁLISE DOS DADOS	136
9.1. A atividade final	137
9.2. Análise das questões e respostas dos alunos	147
9.2.1. Questão 1	148
9.2.2. Questão 2	151
9.2.3. Questão 3	153
9.2.4. Questão 4	156

9.2.5. Questão 5	159
9.2.5.1 Questão 5 – Letra A.....	163
9.2.5.2 Questão 5 – Letra B.....	166
9.2.5.3 Questão 5 – Letra C.....	169
9.2.6. Questão 6	173
9.2.6.1 Questão 6 – Letra A.....	174
9.2.6.2 Questão 6 – Letra B.....	177
9.2.7. Questão 7	179
9.2.8. Questão 8	181
9.2.9. Questão 9	184
9.2.10. Questão 10.....	192
9.2.11. Questão 11.....	197
9.2.12. Questão 12.....	201
9.2.13 Questão 13	200
9.2.13.1 Questão 13 – Letra A.....	208
9.2.13.2 Questão 13 – Letra B.....	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS	218
ANEXOS	221
ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	221
ANEXO B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	223
ANEXO C: CAPA DO LIVRO "GEN PÉS DESCALÇOS: O NASCIMENTO DE GEN, O TRIGO VERDE"	225
ANEXO D: COMO LER O MANGÁ.....	226

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação tem como objetivo propor no ensino de língua portuguesa a abordagem de um novo gênero textual da esfera das interações sociais, o *mangá*, no intuito de possibilitar a transposição didática dos princípios da Interdiscursividade e Multimodalidade no ensino da leitura e da linguagem no âmbito educacional para a fomentação das significações mais profundas que podem ser empreendidas neste novo gênero quando associadas às configurações textuais que lhes são características.

A multimodalidade diz respeito às variadas formas discursivas e representativas que compõem, especialmente na comunicação atual, as práticas textuais. As diferentes linguagens semióticas exigem do leitor habilidades interpretativas capazes de compreender diferentes gêneros textuais, uma vez que estes podem constituir-se de recursos imagéticos, gráficos, entre outros, que dialogam e se complementam. Vilches (1997, p. 185-186 *apud* MAROUN, 2007, p. 85), a respeito do trabalho com a leitura numa perspectiva multimodal na escola, afirma que:

“Toda leitura constitui uma função visual, no sentido que é perceptiva e cognoscitiva. Esta atividade não é uma ação espontânea, mas supõe, sobretudo nos primeiros anos, um esforço, atenção, coordenação, exercício constante. Por esta razão, no caso da imagem, o esforço da aprendizagem deve ser dirigido, principalmente, ao olhar consciente de perceber espaços, cores, a passar da percepção total à investigação dos detalhes, à reorganização espacial e temporal dos planos em sequências, e das sequências ao texto visual ou audiovisual completo. A leitura não é somente um mecanismo ou uma habilidade, é uma atividade consciente de constante aprendizagem”

Diante de tais afirmações acerca da prática de letramento do signo visual, pode-se compreender que o processamento da leitura imagética fundamenta-se em ações pedagógicas destinadas às relações que podem ser estabelecidas entre modos de representação distintos, como a imagem e a palavra. É imprescindível que o leitor tenha consciência de que a imagem traz informações importantes, antecipando ou complementando os conhecimentos linguísticos e/ou extralinguísticos.

Para Vieira (2007, p. 27), “nenhuma linguagem é natural e semiótica em si mesma. Todas são convencionais e resultam de construção cultural e social”. Nesta perspectiva, a autora

considera que em qualquer análise devemos procurar identificar valores e regras de organização do sistema de significados, respondendo, por exemplo, às seguintes perguntas: “Como as imagens se articulam? Que ideologias são veiculadas por elas? Com relação ao texto, como ocorre a composição com as imagens?”. Consoante à ideia apresentada pela autora, o modo semiótico analisado na construção textual-discursiva do livro adotado para a aplicação do Projeto de Intervenção elaborado para esta pesquisa foi a imagem, componente essencial do mangá capaz de veicular os mais variados efeitos e valores ideológicos no interior do texto.

Nossa pesquisa tem como objeto de estudo o mangá *Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde* (vol. 1), de Keiji Nakazawa, que narra a história da família Nakaoka antes e depois da explosão da bomba atômica em Hiroshima. Trata-se de uma obra altamente realista, haja vista que o autor vivenciou, aos seis anos de idade, este triste momento da história do Japão, perdendo toda a família, exceto a mãe e um irmão. Inspirado em sua infância e juventude, “Gen pés descalços” é considerado um relato autobiográfico.

A história de *Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde* (vol. 1) foi lançada inicialmente nos anos de 1972 e 1973, em série. A saga inteira tem aproximadamente 2000 páginas. Trata-se de um relato autobiográfico bastante comovente no que respeita às experiências vivenciadas por Gen, *alterego* do autor Keiji Nakazawa, e sua família. O sofrimento causado pela explosão da bomba atômica em Hiroshima no dia 6 de agosto de 1945 é retratado de modo bastante realista na narrativa, apresentando tanto a situação desesperadora que a cidade enfrentou quanto os sentimentos, visões ideológicas e comportamentos dos personagens mediante a guerra.

A história começa em Hiroshima, na época do fim da Guerra do Pacífico. A vida da família Nakaoka era difícil, em decorrência de todas as limitações advindas da guerra. Os cinco filhos – Gen, Shinji, Eiko, Akira e Kouji – eram crianças felizes que apesar de todo sofrimento divertiam-se com o que podiam. Contudo, o pai da família Nakaoka tinha opinião contrária à maioria das pessoas da comunidade em que vivia, ele não concordava com a guerra e proferia livremente o seu discurso de repúdio ao Imperador, aos militares e a todas as razões que desencadearam a guerra em seu país. Os vizinhos, porém, não viam com bons olhos os pensamentos e atitudes de Nakaoka, passando a considerar cada membro de sua família como antipatriota, traidor da nação. Em virtude disso, várias privações são atribuídas à família

Nakaoka, que se vê em diversos momentos da narrativa em situações embaraçosas e preconceituosas. No dia 6 de agosto, a explosão da bomba atômica transforma a vida de Gen: o seu pai, sua irmã Eiko e seu irmãozinho Shinji morrem. E ele, juntamente com a mãe grávida, precisa fugir da cidade.

Nesse sentido, procuramos desenvolver o ensino da referida obra como meio de articulação entre práticas, identidades sociais e posições do sujeito enunciativo e analisar as práticas sociais na produção discursiva do mangá, afetadas pela ideologia e cultura nipônica, a fim de associar estes conhecimentos à sua dimensão interdiscursiva. Partindo do princípio de que o discurso representa uma prática social, há de se compreendê-lo, como defende Bakhtin, por seu caráter interdiscursivo e intertextual, dada a sua natureza dialógica com outros textos e a recorrência a vozes do passado, respectivamente.

Considerando a materialidade do texto não exclusivamente verbal e suas estratégias textual-discursivas, buscaremos a análise da hibridização de materiais semióticos na construção do texto com base na Gramática do Design Visual (1996), de Kress e van Leeuwen, no intuito de verificar como o princípio da multimodalidade e o da interdiscursividade, seguindo a teoria de Maingueneau (2008), podem contribuir para o processo de interação entre texto-autor-leitor, através da mediação do professor em sala de aula.

As histórias em quadrinhos representam hoje um meio de comunicação de massa capaz de integrar elementos linguísticos e semióticos essenciais à produção de sentido e construção de conhecimentos relacionados ao funcionamento do tipo de linguagem inerente a este gênero. A percepção estética e o esforço intelectual decorrentes de sua leitura desempenham papel preponderante na comunicação humana: o delineamento iconográfico quando incorporado à língua escrita resulta na seleção de significante e significado por parte do leitor para o desenvolvimento de novos sentidos discursivos atrelados ao uso consciente destes elementos pelo produtor.

Barbosa *et al* (2009) aponta alguns dos benefícios que os quadrinhos podem trazer para o ensino, a saber: os estudantes querem ler quadrinhos; palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação; as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as HQs; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar; têm um caráter globalizador e podem ser

utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema. Neste sentido, como os próprios autores afirmam, estas são algumas das diversas razões para o uso e ensino dos quadrinhos na escola. Importa lidar, portanto, com a nova realidade que emerge do ambiente escolar e com o trabalho dos diversos e novos gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa, sobretudo em se tratando da dimensão interacional da linguagem.

Assim, o pressuposto interativo da leitura, explorado neste trabalho, parte do princípio de que para haver interação é fundamental a coexistência de, no mínimo, dois elementos que se relacionem de alguma forma, podendo ser estes elementos “o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores” (LEFFA, 1999). Sob esta ótica, faz-se necessária a análise dos elementos constituintes que o texto dispõe em sua superfície textual para a sua continuidade de sentido, de tal modo que se instituem as noções de socialização das fontes de conhecimento e a presença do Outro, para que seja possível o estabelecimento de implicações e pressuposições no nível semântico, pragmático e cognitivo na produção de sentido no processo de leitura do mangá – objeto de nosso estudo –, tanto no nível da produção quanto no nível da recepção.

Associado a estes conceitos, importa levar em consideração, sobretudo, o texto organizado, neste caso específico, pela junção da linguagem icônica – os balões, os gestos humanos, o tempo, a representação do movimento, entre outros – à linguagem verbal, as quais requerem do leitor uma leitura minuciosa dos diversos elementos que se imbricam, levando-o a compreender a mensagem sob as diversas óticas que se inter-relacionam para a construção de sentido.

Gêneros na escola, interação entre texto e leitor, interdiscursividade e multimodalidade: tais são alguns dos fios condutores que podem entrelaçar o trabalho com a leitura e a linguagem e o desenvolvimento de teorias no campo da Semiótica Social e da Linguística Textual. A relação entre os elementos citados partem do pressuposto de que a produção de sentido de qualquer evento discursivo se constitui através da relação entre os parceiros da enunciação, assim como possibilita o estabelecimento das dadas conexões que podem ser empreendidas no processo de leitura e compreensão do texto alicerçada ao estudo das práticas de linguagem.

No tocante ao trabalho com a leitura na escola, Lemke (2010) enfatiza que as crianças integram articulações vocais com gestos motores amplos e aprendem gradualmente a

diferenciar gestos de desenho e vice-versa desde as suas primeiras formas de comunicação, ou seja, estão desde pequenas familiarizadas com as diversas semioses. Tal premissa nos permite relacionar ideias acerca da percepção da presença da informação icônica na sociedade contemporânea, do formato empregado e dos fatos concernentes à cultura da humanidade no processo de construção do significado, expandindo tanto o conhecimento linguístico e textual dos aprendizes quanto o conhecimento da arte e da cultura. Destarte, o trabalho com a manipulação ideológica das imagens, o que compreende a análise dos recursos multimodais – conforme os aspectos linguísticos, situacionais e culturais presentes – deve também ser levado em consideração.

Tal discussão se torna importante, no atual contexto educacional brasileiro, por se tratar de uma prática pedagógica diferente da chamada “tradicional”, haja vista que aborda um novo gênero textual que, paulatinamente, vem tomando espaço na cultura brasileira e na vida de crianças e adolescentes. A este respeito, a Escola de Genebra propõe uma diversificação de textos nas escolas e suas relações com os aspectos sociais e históricos no contexto de produção. Daí a importância de se considerar o ensino dos gêneros com base em suas particularidades organizacionais e funcionais, tanto na produção quanto na compreensão do texto.

Outro traço fundamental para o empreendimento deste estudo é a noção de que os gêneros não podem ser trabalhados isoladamente dos elementos não verbais que os compõem, pois, como argumenta Kress *et al* (1997, p. 270) “a linguagem sozinha não é mais suficiente como foco de atenção para aqueles interessados na construção e reconstrução social do significado”.

Ademais, neste trabalho, há o intuito, ainda, de abordar como as práticas interdiscursivas configuram na composição de um novo discurso no qual se fundem o verbal e o não verbal, considerando a plurilinearidade em sua construção e nova forma de interação. Entre as razões que justificam esta proposta de imbricamento dos princípios citados na leitura do gênero mangá, está uma questão central: a importância da transposição didática dos princípios da interdiscursividade e multimodalidade no ensino da linguagem e da leitura, que apesar de constituírem-se conteúdos acadêmicos, podem ser encarados como subsídios extremamente úteis ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura do mangá numa perspectiva interacionista.

Esta proposta de diálogo entre as concepções teóricas supracitadas possibilita, ainda, a exploração minuciosa do universo textual inerente ao mangá lido e estudado, considerando os contornos sociais, culturais e históricos presentes na obra – os quais emergem também da potencialidade da imagem e suas manifestações de sentido –, as ações linguísticas e cognitivas convergidas no texto e primordiais para a interação entre produtor e leitor e a emersão do encadeamento das informações a partir da função coesiva que se estabelece entre suas partes.

Em essência, o que se pretende é que ao aluno seja possibilitada a habilidade de manejar os componentes do texto multissemiótico, identificando as regras de organização do sistema de significado do mangá, e aliando-os às perspectivas da interdiscursividade na exploração do sentido textual. De acordo com Fairclough (2001, p. 23), é bastante pertinente “estender a noção de discurso a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens”, o que justifica o estudo do gênero mangá, composto pela modalidade escrita e intenso uso da linguagem imagética.

O estudo do tema e o trabalho com a leitura do gênero mangá em sala de aula é de grande valia para a aprendizagem de como se operam, conjuntamente, os fatores da interdiscursividade e multimodalidades existentes no livro em estudo como estratégias textual-discursivas, uma vez que representa um ponto de partida produtivo para a reflexão da enunciação do discurso na leitura e compreensão de um gênero como este – com complexa rede interdiscursiva – no contexto das aulas de língua portuguesa. Conforme afirma Pereira (2013, p. 5):

“As operações que leitor e *mangaká* (artista de mangá) realizam no interior da linguagem não são práticas de meros alinhamentos de palavras, gestos e imagens, entre outros, de forma a dar sentido as expressões enunciadas na materialidade do mangá. Primeiro porque cada um desses elementos que a linguagem acolhe, contém sentidos e especificidades próprios e por esta razão moldam a forma como leitor e *mangaká* operam na linguagem. Ao mesmo tempo, é a partir do modo como os sujeitos compreendem esses elementos, e principalmente as coisas que estes elementos fazem referência, que também conseguem moldar os sentidos destes elementos em suas operações na linguagem. Isto é, a partir daquilo que conhecem e experienciam do mundo, que *mangaká* e leitor são capazes de aproximar tais conhecimentos e experiências a esses elementos e formular outros sentidos que ultrapassam aquilo que convencionalmente eles (os elementos) significam e expressam.”

Consoante à explicação de Pereira (2013), faz-se necessária a análise dos elementos constituintes de que o texto dispõe em sua superfície textual para a sua geração de sentido, de modo que se institua a imbricação entre as teorias que serão transpostas para a sala de aula e seja possível o estabelecimento de implicações e pressuposições no nível semântico, pragmático e cognitivo na produção de sentido no processo de leitura. Além disso, um dos papéis do professor de português é apresentar e trabalhar com seus alunos gêneros textuais concebidos na contemporaneidade, cuja leitura e compreensão podem ser adotadas em sala de aula para o aprendizado das práticas de linguagem e estratégias discursivas, neste caso, através do estudo dos princípios já citados.

Para dar concretude a esta discussão, formulamos o nosso problema base de investigação nos seguintes termos: Como intervir no processo de leitura e compreensão do sentido do mangá “Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde” considerando os princípios de interdiscursividade e multimodalidade que o constitui?

Para responder à questão, organizaremos o trabalho em torno dos seguintes eixos teóricos, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de leitura; gêneros textuais e leitura; as histórias em quadrinhos; a linguagem do quadrinho japonês; interação texto, autor e leitor; Semiótica Social e a visão multissemiótica, com a abordagem da Gramática Visual para a operacionalização da análise multimodal no texto, enfocando a descrição formal e estética das imagens e, por último, o princípio da interdiscursividade para o estabelecimento das relações interdiscursivas no processamento textual.

No primeiro eixo, serão abordados os objetivos e conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino da leitura. No segundo eixo, serão utilizados como embasamento teórico os postulados de Marcuschi acerca dos gêneros textuais. No terceiro eixo, será abordada a análise da junção do verbal e não verbal semioticamente significativa para o enquadre semântico-cognitivo da compreensão do texto e os integraremos às instâncias e linguagem relativas ao mangá, relacionado ao quarto eixo. No tópico “Interação texto e leitor”, será abordado brevemente como este processo acontece segundo a concepção de Brandão (1998). Em seguida, serão adotados os estudos de Kress e van Leeuwen (2001), a respeito da multimodalidade, e Hodge e Kress (1988) para a fundamentação da Semiótica Social e seu papel nos diferentes modos de representação da língua para a completude semântica. A Gramática Visual será abordada para a análise de

como as diferentes estruturas composicionais são usadas para produzir sentidos através da comunicação visual. Por último, utilizaremos como fundamentação teórica os estudos de Maingueneau (2008) para o fenômeno da interdiscursividade, dada a natureza dialógica do texto com outros discursos.

1. O CONCEITO DE LEITURA

Neste capítulo, serão resgatados alguns pressupostos teóricos que norteiam concepções que embasam a área da leitura. Adotaremos a concepção de língua como lugar de interação, considerando que a construção de sentidos de um texto compreende ações cognitivas e sociais entre autor e leitor. Para tanto, nos basearemos em Coscarelli (2013) e Leffa (1999).

Cumpramos inicialmente trazer à tona algumas breves considerações sobre a linguagem como processo de interação, em que o sujeito é visto como ator social que participa ativamente do evento comunicativo em que está inserido. A concepção dialógica e interacional da língua compreende o leitor como um sujeito ativo que, em interação com o texto, constrói seus significados de acordo com suas habilidades e conhecimentos, pois:

“Ler não é uma tarefa simples, é uma atividade complexa da qual o leitor participa ativamente, não é passivo. Ele não “recebe” sentidos prontos, mas age sobre o texto e o processa (re)construindo sentidos a partir de suas próprias experiências de mundo, de seus conhecimentos, de suas crenças. Ler exige trabalho. Trabalho cognitivo, porque mobiliza uma série de capacidades ou habilidades do sujeito leitor, como as de perceber, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, generalizar, comparar, entre outras; trabalho social, porque tem finalidades como: ler para se ligar ao mundo, para se conectar ao outro.” (CAFIERO e COSCARELLI, 2013, p. 10)

O texto é, portanto, espaço de interação e troca de experiências entre o escritor e o leitor, que torna material “os conhecimentos, os objetivos, planos, intenções, que, na cabeça do escritor, são apenas um projeto, um querer dizer ao outro, e se transforma, para o leitor, em possibilidades de sentidos” (CAFIERO E COSCARELLI, 2013, p. 16). A produção de sentido é atividade altamente complexa que consiste na habilidade de articular os recursos linguísticos e não linguísticos e as sinalizações disponibilizadas pelo escritor. No entanto, há de se pensar que a reconstrução de sentidos por parte do leitor não implica, necessariamente, a garantia de que as suas ideias, de fato, coincidirão com aquilo que o autor “quis dizer” e com aquilo que outros leitores entenderam. Os objetivos comunicativos do texto, as escolhas verbais e não verbais, a seleção de palavras, entre outros elementos da composição textual, contribuem para a formação de ideias e construção de sentidos do texto, mas, por ser a leitura um ato também individual, resulta em construções de sentidos também particularizadas.

Em vista disso, o ensino de leitura deve basear-se em estratégias que sirvam de caminho para atingir os objetivos almejados, tendo em vista a tríade que sustenta a produção de sentido: autor-texto-leitor. Dizer que apenas um desses elementos pode determinar o sentido do texto é uma visão simplista e equivocada de leitura, pois cada elemento assume uma posição:

“ao escritor cabe planejar a organização do texto e pensar nos recursos linguísticos que usará na construção do seu texto para que o leitor compreenda (ou não) o que ele está querendo dizer ou se aproxime das intenções do escritor. [...] Na leitura, o leitor tem de contar com informações que são de naturezas diversas como a ortografia (e conseqüentemente da fonética e fonologia), a pragmática, a morfologia, a sintaxe e a semântica. O texto não traz todas as informações necessárias à construção de sentido, nem isso seria possível, mas traz muitas marcas linguísticas a partir das quais o leitor construirá o sentido. [...] É importante salientar, contudo, que elementos linguísticos de coesão ajudam o leitor a estabelecer a coerência, ou seja, ajudam o leitor a construir sentido para o texto, mas não são sempre suficientes para que a coerência seja estabelecida, sendo preciso que o leitor conte também com conhecimentos exteriores ao texto.” (COSCARELLI, 2012, p. 34-35)

Sendo assim, o texto compreende variadas possibilidades de leitura e pressupõe a cada elemento – autor, texto, leitor – uma infinidade de pressuposições em níveis semânticos, sintáticos e pragmáticos. No processo de compreensão, espera-se, então, que o sujeito leitor utilize as informações dadas no texto, as informações partilhadas – aquelas que são compartilhadas entre os falantes – e o seu próprio conhecimento de mundo.

Para Coscarelli (2012), a leitura é subdividida em grandes subprocessos que lidam com a forma linguística e com a construção do significado, sendo cada subprocesso importante para o trabalho consciente com a leitura em sala de aula. São eles:

- A) **Processamento Lexical:** Considerado o domínio da leitura com base nas informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas das palavras. Costuma ser, em leitores iniciantes ou pouco maduros, um processo automático e inconsciente, pois não sofre interferência voluntária do sujeito. Vários fatores podem influenciar, positiva ou negativamente, esta operação – a complexidade silábica da palavra; o tamanho da palavra; a frequência de ocorrências da palavra na língua, a familiaridade do leitor com a palavra; a probabilidade de aquela palavra aparecer naquele contexto sintático, semântico e pragmático; a ambigüidade lexical.

- B) **Processamento Sintático:** Muitas vezes as operações de construção da sintaxe são realizadas rapidamente, de modo que o leitor não observe qual estruturação de sentença é a mais adequada. Os fatores que influenciam este processo são a canonicidade e a complexidade da sentença; a familiaridade do leitor com a estrutura sintática da frase; a presença ou não de frases labirinto (quando o leitor constrói uma estrutura sintática, mas percebe que aquela estrutura estava inadequada e precisa reconstruí-la); ambiguidade sintática.
- C) **Construção da coerência (ou significado) local:** Refere-se à produção de inferências. A análise dos significados da frase, durante a leitura, resulta em proposições que constroem a estrutura semântica do texto. Os fatores que podem colaborar ou prejudicar a produção de sentido são: o conhecimento que o leitor tem do assunto que está sendo tratado; a manutenção do tópico (textos cujo tópico ou assunto central não é claro ou que mudam de tópico sem sinalizar para o leitor dificultam a construção da coerência); a canonicidade semântica e adequação do significado à situação (frases inusitadas causam problemas na leitura), presença de metáforas ou de sentido figurado não muito comuns, ambiguidade semântica, coesão, não contradição.
- D) **Construção da coerência temática:** Refere-se à construção semântica do texto, à relação do significado das sentenças entre si, construindo a representação semântica de partes maiores do texto ou do texto inteiro. Os fatores que podem comprometer este processo são a familiaridade do leitor com o gênero textual; a organização do texto; a capacidade do leitor de identificar as ideias mais importantes do texto de acordo com o seu objetivo para aquela leitura.
- E) **Construção da coerência externa ou processamento integrativo:** Tem a ver com a utilização do conhecimento prévio por parte do leitor durante a leitura, a fim de interpretar as informações contidas no texto e avaliá-las conforme os seus propósitos de leitura. Os fatores que influenciam este processo são os mesmos da construção da coerência interna, além da capacidade do leitor de fazer julgamentos e aspectos relacionados com a memória do leitor.

Estes processos de leitura, que podem ser trabalhados tanto individualmente quanto em conjunto, ainda não são suficientes para o ensino da leitura, tendo em vista que há outros elementos que intervêm na compreensão leitora. Coscarelli (2012) cita ainda a importância das inferências. Segundo a autora, a produção de inferência é uma tarefa importante na leitura porque o texto não tem todas as informações necessárias à sua compreensão. É fundamental

que o leitor adicione informações ao texto, conforme o seu conhecimento prévio. A respeito da inferência, Dell’Isola (2001, p. 46) assim a define:

“inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extratexto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ textuais”

Deste modo, as inferências vistas como processos cognitivos representam as ações do leitor sobre o texto que, para compreendê-lo, constrói representações mentais estabelecendo relações entre as partes e relacionando-as aos conhecimentos já adquiridos. Quer isto dizer que os elementos implícitos no texto podem ser inferidos também com base em outras informações (explícitas) presentes nele.

Diante de tais constatações, conclui-se que a tarefa de ensinar a ler implica uma série de ações sociais, cognitivas e culturais que devem ser trabalhadas como estratégias para levar o aluno à reflexão e ao reconhecimento das diversas dimensões discursivas do texto. As ações em torno do ensino da leitura em sala de aula devem ser norteadas pela noção da importância pedagógica dessa atividade, baseada em objetivos e estratégias claras. O docente deve criar ações efetivas que busquem a construção de conhecimentos em situações de interação que, embora complexas, haja vista a multiplicidade de saberes e a subjetividade de cada aluno, podem orientar eficientemente o ensino da leitura.

1.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de leitura

Em favor da formação de cidadãos críticos e conscientes do papel que devem exercer no seio da sociedade – nos mais variados aspectos, tanto sociais quanto político e econômico do Brasil – e, portanto, preocupados em propiciar ao aluno a habilidade de pensar criticamente e fazê-lo exercer plenamente os seus direitos de cidadão, os Parâmetros Curriculares Nacionais

de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), resgatam aspectos relevantes em suas diretrizes no intuito de contribuir para o ensino de leitura com enfoque nos aspectos anteriormente citados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) representam hoje a orientação necessária para o trabalho com o ensino de língua materna, uma vez que incorporam conhecimento no âmbito do ensino de aspectos linguísticos e discursivos com os quais o sujeito atua em suas práticas sociais de uso da língua. Neste sentido, afirma o documento:

“Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.” (BRASIL, 1998, p. 22)

Nesta perspectiva, o documento preconiza que o sentido textual é construído por meio do processo dialógico entre texto, autor e leitor, uma vez que o texto é concebido como lugar de interação e seus interlocutores como sujeitos ativos que participam dialogicamente do processo de construção e reconstrução do sentido. A leitura é vista como atividade social que ocorre dentro de um evento discursivo para a compreensão efetiva do sentido textual e, portanto, entre produtores e leitores.

De acordo com os PCN, outro aspecto a ser considerado refere-se ao fato de os sentidos serem construídos por meio dos resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, tendo em vista que o texto não está pronto quando escrito. Daí a importância de se expandir os procedimentos básicos aprendidos em séries anteriores e explorar, principalmente, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação.

Tendo como pressuposto tais premissas, a leitura é um “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc” (BRASIL, 1998, p. 69). Processo através do qual o leitor não apenas extrai informação, mas

estabelece estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, possibilitando o controle do que vai ser lido e estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

No processo de leitura de textos escritos, o documento propõe que se espera do aluno as seguintes habilidades:

- saiba selecionar textos de acordo com seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
 1. selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
 2. desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais: recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
 3. confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a: a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; c) estabelecer a progressão temática; d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito; e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;
 4. delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;
- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;

- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

A partir destes objetivos, depreende-se que o ensino da leitura deve estar direcionado para o aspecto interacional do ato de ler, já que implica um processo em que os sujeitos, por meio do texto, constroem e reconstróem os significados para a produção de sentido.

Na leitura de textos escritos, cumpre destacar neste trabalho alguns dos conteúdos propostos pelos PCN para as práticas de ensino da leitura, que, entre outros de igual importância, orientam para a seleção de alguns aspectos a serem abordados e definem o tratamento que tais conteúdos devem receber, no intuito de ampliar a competência discursiva do aluno na prática de leitura de textos. São eles:

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;
- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;
- estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto;
- levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de: confrontá-lo com o de outros textos, confrontá-lo com outras opiniões, posicionar-se criticamente diante dele.

Assim, o trabalho com a leitura deve estar baseado na articulação entre os conhecimentos prévios, pressuposições, inferências e informações textuais estabelecidas no texto para a

apreensão das informações que, quando relacionadas, produzem sentido. Atrelado a estas estratégias de seleção de informações relevantes para a compreensão, o documento apresenta, ainda, o estabelecimento entre o sistema escrito do texto e outros recursos semióticos aí presentes, também responsáveis pela conexão das informações que o texto pretende passar aos seus leitores.

1.2. Gêneros textuais e leitura

Conforme os PCN de Língua Portuguesa, a interação pela linguagem pressupõe, quaisquer que sejam as circunstâncias de interlocução, a realização de uma atividade discursiva em que as escolhas feitas para a produção do discurso não são aleatoriamente determinadas, mas resultantes das relações semânticas em que o discurso é construído, bem como “dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam” (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Através desta breve concepção do conceito de interação apresentada no documento, decorre a noção de gênero, determinado pelos elementos citados em acordo ao discurso a ser produzido, os procedimentos de estruturação e a seleção de recursos linguísticos, de tal modo que, quando pronto o discurso, este será manifestado linguisticamente por meio de textos. Texto, segundo os PCN, caracteriza-se como produto da atividade discursiva, oral ou escrita, que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, estabelecendo relações de coesão e coerência. Desta forma, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, integrando as condições de produção dos discursos, que partem de usos sociais determinantes em sua realização.

Numa concepção bakhtiniana, o documento caracteriza os gêneros através de três elementos constituintes:

- Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

- Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto.

Sob esta ótica, os PCN compreendem que o texto, organizado de acordo com a sua natureza temática, composicional e estilística, caracteriza-se como pertencente a um determinado gênero.

1.3. A leitura na sala de aula

Com base na concepção de leitura que norteia nosso trabalho, de natureza interacional, os pressupostos teóricos aqui resgatados sobre a leitura na sala de aula fazem referência aos aspectos cognitivos e interacionistas que constituem esta prática. Abordaremos também a importância da prática pedagógica da leitura, com vistas a situações de ensino que envolvam os estudantes conforme a abordagem e o valor atribuído pelo professor ao ato de ler.

Segundo Coscarelli (2013), a prática de leitura consiste numa ação criadora em que as articulações e interpretações possíveis para um texto devem ser construídas em torno do sentido que esta prática terá para o aluno, ou seja, a leitura deve ser concebida na escola como um processo que envolva ativamente os alunos, sem desconsiderar o seu valor para os próprios estudantes. Nessa perspectiva, a autora defende a ideia de que o ato de ler compreende um processo, além de ativo, criativo, que permite aos sujeitos construir sentidos, significados para essa prática.

Entretanto, a autora esclarece que também devem fazer parte da ampliação de conhecimentos dos alunos a decodificação de aspectos prosódicos e sintáticos do texto, uma vez que são aspectos igualmente importantes para a compreensão do conteúdo do texto escrito. Nessa perspectiva e com vistas à ação colaborativa do professor no processo de construção do sentido textual, Coscarelli (2013, p. 41) ressalta:

“[...] um segundo aspecto a ser discutido tem a ver com o fato de que o professor deve instigar a interação dos estudantes com leitores mais experientes, para que eles possam vivenciar outros pontos de vista em relação ao mesmo tema de que tratam os textos sugeridos. Dessa maneira, os alunos podem perceber que os significados de um texto não são construídos apenas nas linhas nele escritas. Para construir esses significados, ou seja, para compreender a sua mensagem, os alunos/leitores terão a necessidade de

conectar as ideias ali expostas a outras ideias, previamente acessadas em outros textos, tanto na modalidade escrita como oral. Logo, o trabalho docente com a leitura em sala de aula precisa auxiliar os alunos no estabelecimento dessas conexões.”

A partir das palavras da autora, depreendemos que um dos objetivos do professor é possibilitar que a leitura seja posta em relevância para os alunos, a fim de que julguem, analisem e/ou contemplem o texto autonomamente, conforme as suas próprias construções e relações com as informações e ideias textuais. Como salienta Coscarelli (2013), na condição de docentes, os professores podem criar situações de aprendizagem produtivas se levarem em consideração a relação dos alunos com o saber e se compreenderem como tal situação de se construiu na relação deles com o aprendizado.

Nessa direção, há a necessidade de que os alunos se sintam parte integrante da atividade leitora, como sujeitos que ativamente constroem suas relações com o texto. Por essa razão, é importante que o desejo e o interesse do aluno sejam despertados, a fim de que suas faculdades cognitivas e interacionistas sejam mobilizadas para a ampliação dos letramentos que devem ser ensinados pelo professor. É imprescindível que o aluno tenha a compreensão de que a leitura é atividade essencial para as nossas práticas sociais, pois além de ser parte constitutiva do nosso cotidiano, é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da autonomia, sendo capaz de elaborar juízos de valor, e da capacidade do raciocínio lógico-formal, numa perspectiva cognitivista.

Segundo Solé (1998, p. 22), a leitura, numa perspectiva interativa, “envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto”. Nesse ponto, cruzam-se as ideias de Coscarelli (2013) e Solé (1998), visto que a última também considera a motivação dos alunos um importante elemento para a aprendizagem eficiente da leitura.

2. AS DIVERSAS ABORDAGENS DOS GÊNEROS

Ao que se sabe, a questão em torno das teorias de gênero (textual/do discurso) apresentam diversas pesquisas referentes à sua conceituação, funcionalidade, natureza comunicacional, ancoragem social do discurso e peculiaridades composicionais, formais, discursivas e enunciativas. Trata-se de linhas teóricas diferentes – gênero do texto e gênero do discurso –, ambas enraizadas da herança bakhtiniana, apesar de se constituírem em releituras dissonantes do mesmo autor. A teoria do gênero do discurso centra-se no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos, enquanto o gênero de texto na descrição da composição e materialidade textual (ROJO, 2005).

Neste trabalho, será utilizada como embasamento teórico a abordagem de Marcuschi, para quem os gêneros textuais representam uma “forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2002, p. 29).

2.1. A abordagem de Marcuschi

Neste trabalho, tomaremos como embasamento teórico a definição de gênero textual na perspectiva de Marcuschi (2002), que apresenta definições esclarecedoras e pertinentes em sua linha teórica ao estudo aqui proposto.

Marcuschi (2011) vê os gêneros textuais como “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2011, p. 18), concebidos como entidades dinâmicas, portanto. No entanto, o autor afirma que, embora os gêneros tenham uma identidade que na produção textual condiciona o produtor a escolhas que não podem ser totalmente livres e aleatórias – seja em relação ao léxico, ao grau de formalidade ou a natureza dos temas –, os gêneros, assim como a língua, é essencialmente flexível e variável. Diante desta flexibilidade dos gêneros, Marcuschi (2011) salienta a importância de se observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social e interativo, a fim de evitar classificações e posturas estruturais.

Os gêneros devem ser vistos na relação que possuem com suas atividades discursivas, relações de poder, aspectos cognitivos, pois se fundem e se misturam para manter, com

inovação organizacional, a sua identidade funcional. Eles representam “formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentido” (MARCUSCHI, 2011, p. 20). Assim, os gêneros não são estáticos nem puros.

O autor afirma, ainda, que todo gênero se realiza em textos, que são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas. O enunciado ou o discurso não é um ato isolado, pois diz respeito ao uso coletivo da língua sempre institucionalizado por alguma instância da atividade humana socialmente organizada. Assim, exemplifica o autor:

“[...] todos os documentos e todos os formulários, bem como todos os estatutos e toda legislação apresentam baixo grau de marcas de autoria individual e são, em geral, fruto de ações sociais coletivas ou institucionalizações rígidas com menor possibilidade de mudanças notáveis, ao contrário do que ocorre no caso de obras literárias e científicas, por exemplo. Pode-se dizer que o caráter de genericidade se dá mais fortemente em alguns gêneros que em outros” (MARCUSCHI, 2011, p. 20)

Em sua abordagem, o autor define também os termos *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo* para o empreendimento de sua teoria:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para refletir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros [...]

(c) Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um

conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Como os gêneros textuais não são “instrumentos estanques e enrijeecedores da ação criativa”, mas eventos textuais maleáveis e dinâmicos, formas culturais e cognitivas de ação social, na medida em que surgem de acordo com as necessidades e atividades sócio-culturais e com a relação que muitos têm estabelecido com as inovações tecnológicas, o autor considera que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, caracterizando-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

A partir desta concepção, depreende-se o caráter inovador que os gêneros textuais apresentam de acordo com o contexto de cada época e suas necessidades específicas de comunicação, aliados às suas peculiaridades organizacionais e funcionais, que também podem sofrer transformação conforme a finalidade a que se destinam.

Em suma, o autor diz que os gêneros se desenvolvem de modo dinâmico, de maneira que novos gêneros são desmembrados a partir de outros, conforme as necessidades ou novas tecnologias. Um gênero origina outro, consolidando novas funções, de acordo com as atividades que surgem. Deste aspecto, decorre a dinamicidade de gêneros, dada a sua funcionalidade e organicidade em consonância à sua facilidade de adaptação e materialidade linguística. Os gêneros não preexistem como formas prontas e acabadas. Ao contrário disso devem ser vistos como um “aspecto da comunicação situada que é capaz de reprodução que pode se manifestar em mais de uma situação e mais de um espaço-tempo concreto” (MILLER, 1994, P. 71 *apud* MARCUSCHI, 2011, P. 24).

Sob esta ótica, há a necessidade de aproximar os alunos à concepção dos gêneros das diversas esferas sociodiscursivas, mostrando-lhes a possibilidade da linguagem para a construção do sentido através das características que lhes são inerentes, a consequente interação entre sujeitos – considerando que a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico – e as condições reais da enunciação. A abordagem do gênero textual nas aulas de língua portuguesa, tomadas como lugar de produção e recepção de textos, deve estar pautada na noção de que a materialidade do texto não está somente relacionada à sua forma linguística, mas, mormente, ao caráter comunicativo de cada esfera de troca social que o constitui, bem como à finalidade que se deseja atingir (convencer, divertir, emocionar, entreter, informar,

entre outros), à organização do conteúdo, aos destinatários, à posição do autor/locutor, ao vocabulário adequado à situação de comunicação e à sua estrutura.

3. O HIPERGÊNERO QUADRINHOS

Em nosso trabalho, o mangá é compreendido, assim como as histórias em quadrinhos, tiras, charges, cartuns, entre outros, como gênero pertencente ao Hipergênero Quadrinhos. O conceito de hipergênero, segundo Maingueneau (2006), engloba diferentes gêneros que mantêm entre si traços característicos comuns quanto à configuração textual: a linguagem dos quadrinhos.

Entre os vários gêneros que fazem parte do Hipergênero Quadrinhos, nos deteremos naqueles em que o tipo textual narrativo é predominante, uma vez que é nele que o mangá proposto para leitura neste trabalho se encaixa.

A noção de hipergêneros consiste, segundo Maingueneau (2006, p. 244), no agrupamento de diferentes gêneros que têm propriedades formais semelhantes. Para o autor,

Trata-se de categorizações como “diálogo”, “carta” “ensaio”, “diário” etc. que permitem “formatar” o texto. Não se trata, diferentemente do gênero do discurso, de um dispositivo de comunicação historicamente definido, mas de um modo de organização com fracas coerções que encontramos nos mais diversos lugares e épocas e no âmbito do qual podem desenvolver-se as mais variadas encenações da fala. O diálogo, que no Ocidente tem estruturado uma multiplicidade de textos ao longo de uns 25000 anos, é um bom exemplo de hipergênero. Basta fazer que conversem ao menos dois locutores para se poder falar de “diálogo”.

Ramos (2014), seguindo a linha teórica de Maingueneau (2006), abriga dentro dos quadrinhos os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos. Contudo, o autor salienta a complexidade que envolve a questão no que concerne ao rótulo dos gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos, uma vez que há, entre outras, tendências que rotulam tais gêneros pela temática da história: super-heróis, terror, infantil, aventura, biografia, humor, mangá, literatura em quadrinhos (adaptações de obras literárias), etc.

3.1. As histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos, aqui entendidas como aquelas que compartilham da mesma linguagem do tipo textual narrativo, representam hoje um meio de comunicação de grande influência e penetração na vida das pessoas. A sua inserção e consumo no dia-a-dia de crianças e adolescentes nem sempre foram avaliadas e aceitas por seu substancial valor em conteúdo e cultura, uma vez que se tornaram, desde cedo, objeto de restrição, condenadas no mundo inteiro por pais e professores. De modo geral, o preconceito girava em torno da ideia de que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, os quadrinhos não pudessem contribuir para o aprimoramento cultural, moral e, por vezes, linguístico dos seus leitores. Como afirma Eisner (2010) os motivos para a arte sequencial ser tão ignorada estavam relacionados ao uso, à temática e ao público-alvo presumido. Entretanto, o autor considera que esta preocupação pedagógica tenha colaborado para a produção de conteúdo temático mais digno e para a expansão do gênero como um todo.

Embora os quadrinhos apresentassem ampla popularidade, especialmente entre crianças e adolescentes, a sua leitura foi, por muito tempo, estigmatizada pelas camadas ditas “pensantes” da sociedade que as consideravam destoantes ao ensino e ao aprendizado, afastando o seu público leitor dos objetivos realmente relevantes pertencentes ao “mundo dos livros” e do estudo de “assuntos sérios”. Tal pensamento acarretaria num rendimento escolar inferior ao adequado e poderia, ainda, gerar graves consequências, como o “embotamento do raciocínio lógico, dificuldade para a apreensão de ideias abstratas e o mergulho num ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores” (RAMA *et al*, 2009, p. 16).

Em 1954, o psiquiatra alemão Fredric Wertham publicou um livro com o título *A sedução dos inocentes*. O livro de Wertham abordava os possíveis malefícios que a leitura de histórias em quadrinhos poderia trazer ao público norte-americano, “generalizando suas conclusões a partir de um segmento da indústria de revistas de histórias em quadrinhos – principalmente as histórias de suspense e terror –, e dos casos patológicos de jovens e adolescentes que tratou em seu consultório” (RAMA, 2009, p. 11).

Em vista desta publicação, foi elaborada uma primeira proposta, um Comics Code, para a depuração das publicações da indústria dos quadrinhos, com o intuito de garantir a pais e educadores que as temáticas e conteúdos abordados nas revistas não prejudicassem o

desenvolvimento moral, intelectual e psicológico das crianças. Entretanto, essa proposta não foi bem sucedida quanto ao seu objetivo principal, sendo elaborado mais um código que procurava zelar pelos valores morais e desenvolvimento intelectual dos leitores, além de classificar os quadrinhos.

No Brasil, foi elaborado por um grupo de editores brasileiros de revistas de histórias em quadrinhos um Código de Ética dos Quadrinhos, que apresentava as seguintes normas:

Código de Ética dos Quadrinhos

1. As histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais.
2. Não devendo sobrecarregar a mente das crianças como se fossem um prolongamento do currículo escolar, elas devem, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o divertimento dos leitores juvenis e infantis.
3. É necessário o maior cuidado para evitar que as histórias em quadrinhos, descumprindo sua missão, influenciem perniciosamente a juventude ou deem motivo a exageros da imaginação da infância e da juventude.
4. As histórias em quadrinhos devem exaltar, sempre que possível, o papel dos pais e dos professores, jamais permitindo qualquer apresentação ridícula ou desprimorosa de uns ou de outros.
5. Não é permissível o ataque ou a falta de respeito a qualquer religião ou raça.
6. Os princípios democráticos e as autoridades constituídas devem ser prestigiadas, jamais sendo apresentados de maneira simpática ou lisonjeira os tiranos e inimigos do regime e da liberdade.
7. A família não pode ser exposta a qualquer tratamento desrespeitoso, nem o divórcio apresentado como sendo uma solução para as dificuldades conjugais.
8. Relações sexuais, cenas de sexo excessivamente realistas, anormalidades sexuais, sedução e violência carnal não podem ser apresentadas nem sequer sugeridas.
9. São proibidas pragas, obscenidades, pornografias, vulgaridades ou palavras e símbolos que adquiram sentido dúbio e inconfessável.
10. A gíria e as frases de uso popular devem ser usadas com moderação, preferindo-se sempre que possível a boa linguagem.

11. São inaceitáveis as ilustrações provocantes, entendendo-se como tais as que apresentam a nudez, as que exibem indecente ou desnecessariamente as partes íntimas ou as que retratam poses provocantes.
12. A menção dos defeitos físicos e das deformidades deverá ser evitada.
13. Em hipótese alguma, na capa ou no texto, devem ser exploradas histórias de terror, pavor, horror, aventuras sinistras, com as suas cenas horripilantes, depravação, sofrimentos físicos, excessiva violência, sadismo e masoquismo.
14. As forças da lei e da justiça devem sempre triunfar sobre as do crime e da perversidade. O crime só poderá ser tratado quando for apresentado como atividade sórdida e indigna e os criminosos, sempre punidos pelos seus erros. Os criminosos não podem ser apresentados como tipos fascinantes ou simpáticos e muito menos pode ser emprestado qualquer heroísmo às suas ações.
15. As revistas infantis e juvenis só poderão instituir concursos premiando os leitores por seus méritos. Também não deverão as empresas signatárias deste Código editar, para efeito de venda nas bancas, as chamadas figurinhas, objeto de um comércio nocivo às crianças.
16. Serão proibidos todos os elementos e técnicas não especificamente mencionados aqui, mas contrários ao espírito e à intenção deste Código de Ética, e que são considerados violações do bom gosto e da decência.
17. Todas as normas aqui fixadas se impõem não apenas ao texto e aos desenhos das histórias em quadrinhos, mas também às capas das revistas.
18. As revistas infantis e juvenis que forem feitas de acordo com este Código de Ética levarão na capa, em lugar bem visível, um selo indicativo de sua adesão a estes princípios.

Contudo, a chamada “arte sequencial” de Eisner (2010), apesar da peculiaridade de sua organização, representa um gênero tão complexo quanto tantos outros no que respeita ao seu funcionamento discursivo. O fato de constituir-se de semioses distintas capazes de contribuir para a apreensão do sentido textual não pressupõe, necessariamente, a baixa qualidade textual e/ou fácil leitura, isto porque há quadrinhos que exigem diferentes e sofisticadas estratégias de leitura, além, é claro, de demandarem um alto grau de conhecimento prévio (MENDONÇA, 2002, p. 202).

De modo semelhante, Ramos (2014, p. 14) afirma que ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual e que “a expectativa é que a leitura – da obra e dos quadrinhos – ajude a observar essa rica linguagem de um outro ponto de vista, mais crítico e fundamentado”. Os quadrinhos, por possuírem uma linguagem autônoma e própria, caracterizada pela sobreposição de palavra e imagem, exigem do leitor habilidades interpretativas visuais e verbais.

Rama *et al* (2009) afirma que a evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas foram os responsáveis pelas condições necessárias para o surgimento das histórias em quadrinhos como meio de comunicação de massa, dado o caráter iconográfico em que se baseavam. Se as ações são fenômenos multimodais, subsequentemente há de se considerar que os gêneros também o são, visto que ao falar ou escrever estamos utilizando, no mínimo, dois modos de representação, sejam palavras e gestos, sejam palavras e imagens, entre tantos outros. Neste aspecto, o ensino de textos multissemióticos é bastante eficiente e necessário para o letramento que se deseja alcançar. Dell’Isola (2013) enumera alguns passos fundamentais que o leitor deve seguir para o processamento do texto multimodal, a saber:

1. esquadrihar a linha impressa da esquerda para a direita, de cima para baixo (e vice-versa), levar em conta as imagens, o autor, a fonte de referência, o suporte de divulgação do texto;
2. se fixar num ponto para permitir que o olho focalize algo; quando alguma impressão tornar-se central e focalizada, outra será periférica (e isso varia de leitor para leitor);
3. começar o processo de seleção: captar informações gráficas, buscar conhecimentos linguísticos e extralinguísticos; quando um processamento cognitivo mais complexo é ativado, surgem analogias e correlações;
4. formar uma imagem usando informações textuais, antecipando informações, preenchendo lacunas. Essa imagem é parcialmente o que se vê e parcialmente o que se espera ver;
5. procurar na memória informações sintáticas, semânticas, discursivas relacionadas, e isso pode ajudar na seleção de mais informações gráficas. Esse movimento pode aproximar cada vez mais das informações textuais.

3.2. Os quadrinhos e seus principais elementos

As histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois modos semióticos, o visual e o verbal, que atuam em constante interação: reforçando um ao outro e garantindo a comunicação plena da mensagem veiculada. São compostas por quadrinhos, também chamados de vinhetas, que englobam, com traços de contornos ou não, desenhos e falas de personagens. A maioria das mensagens dos quadrinhos é construída pelos leitores mediante a interação entre estes dois códigos.

Ramos (2014) afirma que os quadrinhos possuem uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos e, portanto, têm pontos em comum com o cinema, a literatura, teatro, entre outras linguagens. Para Barbieri (1998), os quadrinhos relacionam-se com elementos da ilustração, caricatura, pintura, fotografia, narrativa, teatro e cinema, embora cada uma destas formas de linguagem apresentem recursos próprios e autônomos, mas que compartilham elementos uns com os outros.

Nesta perspectiva, a estrutura quadrinística dialoga com elementos da narrativa fundamentais à sua construção, tanto no nível semântico quanto no nível estrutural: as ações dos personagens são retratadas no interior de um quadrinho; o tempo da narrativa é delimitado através do percurso linear das vinhetas; os personagens são representados por meio da imagem e o que eles falam são lidos no interior de um balão, que simulam o discurso direto; a voz do narrador aparece em legendas.

Ligados a cada um dos códigos, foram desenvolvidos, por autores de HQs, elementos que passaram a compor a linguagem específica do gênero, como: planos e ângulos de visão (utilizados conforme se referem à representação do corpo humano: plano geral; plano total ou de conjunto; plano médio ou aproximado; plano americano; primeiro plano; plano de detalhe, pormenor ou close-up; ângulo de visão médio; ângulo de visão superior; ângulo de visão inferior), montagem (elemento que depende do tipo de narrativa e do veículo em que a HQ será publicada), protagonistas e personagens secundários, figuras cinéticas e metáforas visuais (possibilitam a ideia ou alusão de mobilidade e deslocamento físico). A fim de integrar a linguagem verbal à figuração narrativa, os quadrinhos desenvolveram, ainda, uma variedade de itens convencionais específicas à sua linguagem. Os textos verbais vêm envoltos nos balões de fala e têm a função de representar a comunicação das personagens interna ou

externamente, nele, a impressão da fala do personagem é criada na mente do leitor, e o uso das onomatopeias e legendas para representação da voz do narrador, observador ou personagem.

3.2.1. O quadrinho ou vinheta

A menor unidade narrativa dos quadrinhos é o próprio quadrinho, também chamado vinheta. A sucessão de vinhetas constitui o entendimento da mensagem por meio de uma sequência interligada de instantes, que pode expressar tanto uma única ação quanto ações que se complementam. Dentro de um mesmo quadrinho pode estar representada, também, vários momentos de uma mesma ação.

Inicialmente, quando os quadrinhos começaram a ser divulgados e lidos nos jornais dominicais, as vinhetas apresentavam uma estrutura padrão, sempre com o mesmo formato. Mas o gênero se desenvolveu e hoje permite maior dinamicidade nas histórias, de modo que as vinhetas apresentem diferentes formatos, conforme o ritmo da narrativa. Os diferentes formatos de quadrinhos são características evidentes nos quadrinhos japoneses, que procuram se afastar da monotonia visual. A este respeito Vergueiro (2009) contesta afirmando que, embora estas novas características atendam ao leitor moderno, devido às figuras marcantes e dinamismo visual, podem representar dificuldades na leitura para quem não está acostumado a esta nova estética da narrativa. Entretanto, a ação que o artista pretende expressar no interior do texto determina o formato de vinheta a ser utilizado, sendo, neste caso, importante para a compreensão leitora.

Eisner (2010) destaca que para lidar com a captura dos eventos no fluxo da narrativa é necessário que estes venham decompostos em segmentos sequenciados, que são parte do processo criativo, em vista disso, o artista deve escolher a perspectiva a partir da qual pretende que o leitor veja o elemento incluso. Nos exemplos abaixo, é possível visualizar como este recurso pode ser utilizado pelo produtor a favor da cena narrativa, tendo em vista que pode sugerir eficientemente o espaço onde a cena acontece, o formato do balão-pensamento que descreve o acontecimento imaginado e até mesmo o espaço ilimitado do local onde os personagens estão situados.



FIGURA 34: A ausência de requadro tem o intuito de expressar espaço ilimitado. Transmite uma sensação de serenidade e apoia a narrativa, contribuindo para sua atmosfera.



FIGURA 35: Aqui o requadro é, na verdade, o vão da porta. Informa ao leitor que o ator está confinado numa área pequena dentro de uma construção mais ampla – um edifício.



FIGURA 36: O requadro em forma de nuvem define a imagem como um pensamento ou lembrança. A ação seria interpretada como se estivesse realmente acontecendo se não houvesse requadro ou o traçado do requadro fosse rígido.

Assim como Eisner (2010), Vergueiro (2009), apesar de mencionar a possível barreira para a leitura que as vinhetas de formatos diferentes podem provocar para alguns leitores, também atribui valor a estes formatos de quadrinhos, afirmando, por exemplo, que ações que indicam movimento normalmente são mais bem expressas em vinhetas retangulares e que as vinhetas de tamanho diferentes na mesma página podem colaborar para a leitura da história, diminuindo a monotonia visual.

3.2.2. A representação da fala e do pensamento

Diferentes definições são utilizadas para o termo balão, embora bastante semelhantes. Ramos (2014) conceitua balão como um recurso para representar as falas no discurso direto e para sugerir o pensamento dos personagens, apresentando uma definição bastante esclarecedora proposta por Eco (1993): na fala, o balão significa “discurso expresso”; se for imaginado, “discurso pensado”. Neste sentido, Ramos (2014) afirma que o balão, por ser uma representação da fala ou do pensamento, normalmente aparece indicado por um “signo de contorno”, que objetiva recriar um solilóquio (o personagem fala em voz alta, tendo a si mesmo como interlocutor), um monólogo (o personagem descreve seu pensamento em palavras) ou uma situação de interação conversacional.

Para Eisner (2010, p. 24),

“o balão é um recurso extremo. Ele tenta captar e tornar visível um elemento etéreo: o som. A disposição dos balões que cercam a fala – a sua posição em relação um ao outro, ou em relação à ação, ou a sua posição em relação ao emissor – contribui para a medição do tempo. Eles são disciplinares, na medida em que requerem a cooperação do leitor. Uma exigência fundamental é que sejam lidos numa sequência determinada para que se saiba quem fala primeiro. Eles se dirigem à nossa compreensão subliminar da duração da fala.”

Diante desta definição, o autor conclui que o balão, mais do que simples delimitador da fala, acrescenta significados e características do som à narrativa, uma vez que o letreiramento (modo de escrita das palavras nos balões, que pode ser manual ou não) reflete a natureza e a emoção da fala.

Outros elementos dos balões são o continente e o conteúdo, sugeridas por Azevedo (1990), que contribuem para a melhor compreensão da expressividade dada à fala. O continente (ou rabicho) tem vários formatos, cada um com determinada carga semântica e expressiva. O conteúdo refere-se à linguagem escrita ou visual contida dentro do quadrinho.

Os balões vêm próximos à cabeça das personagens, portanto na parte superior dos quadrinhos e cada modelo de linha que o delimita pode indicar diferentes tipos de ações: a ideia de que o personagem está falando em voz muito baixa (linhas tracejadas), seu pensamento (em formato de nuvem), uma voz que procede de um aparelho mecânico (traçado em zig-zag), uma voz que está sendo emitida por alguém que não aparece na ilustração (balão que vem de fora do quadrinho), a fala de vários personagens ao mesmo tempo (com múltiplos rabichos), as pausas que um personagem faz em uma conversação, nelas se intercalando os balões de seu interlocutor (balão ligado a um balão inferior), como afirma Rama *et al* (2009). Tais estilos de balões merecem destaque, seja no estudo das HQs no Brasil, seja no estudo dos mangás.

Cagnin (1975 apud Ramos, 2014, p. 37-40) propõe os seguintes nomes para cada tipo de balão:

Balão-fala: é o balão mais comum e neutro. O contorno é formado por um traçado contínuo, reto ou curvilíneo.



Figura 2: Exemplo de balão-fala. NAKAZAWA, 2011, p. 132

Balão-berro: sugere tom de voz alto é desenhado com as extremidades para fora.



Figura 315: Exemplo de balão-berro. NAKAZAWA, 2011, p. 133

Balão-trêmulo: as linhas tortas sugerem medo ou voz tenebrosa.



Figura 4: Exemplo de balão-trêmulo. NAKAZAWA, 2011, p. 133

Balão-pensamento: o contorno ondulado e rabicho formado por bolhas indicam pensamento.



Figura 516: Exemplo de balão-pensamento. NAKAZAWA, 2011, p. 155

Balão-zero ou ausência de balão: quando não há o contorno do balão.



Figura 6: Exemplo de balão-zero ou ausência de balão. NAKAZAWA, 2011, p. 152

Balão-mudo: ausente de fala, aparece com algum sinal gráfico.



Figura 7: Exemplo de balão-mudo. NAKAZAWA, 2011, p. 150

Balões-duplos: em princípio indicam dois momentos de fala do mesmo personagem, mas Ramos (2014) complementa dizendo que, na prática, nem sempre é assim, pois há situações em que ocorrem mais de duas sequências de fala.



Figura 8: Exemplo de balões-duplos. NAKAZAWA, 2011, p. 155

Balões-intercalados: Os balões de falas dos interlocutores são intercalados.



Figura 9: Exemplo de balões-intercalados. NAKAZAWA, 2011, p. 236

Assim, a linguagem peculiar dos quadrinhos demanda a decodificação das múltiplas mensagens e possíveis leituras que dela podem decorrer, considerando que é constituída por um sistema narrativo em que são unidos dois códigos atuantes num processo incessante de interação – o visual e o verbal –, através dos quais há o fator reforço que cada um exerce sobre o outro para a plena captação da mensagem (RAMA, 2009).

3.2.3. As vozes presentes nas legendas

Nos quadrinhos, quando necessário, o discurso do narrador ocorre através de legendas, que normalmente aparecem em formato retangular no canto superior do quadrinho, devendo ser lida primeiramente, precedendo a fala dos personagens. Para Rama (2009, p. 62), a legenda representa a voz onisciente do narrador da história e é utilizada para situar o leitor no tempo e espaço, “indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal,

expressões de sentimento ou percepções dos personagens”. Cagnin (2006) também afirma que o recurso aparece no canto superior do quadrinho, mas reitera que pode ocupar uma faixa num quadrinho ou até mesmo todo o espaço da vinheta. Em geral, a legenda é escrita na terceira pessoa.

A legenda pode, ainda, ser usada sem o signo de contorno, tal qual o balão-zero. Neste caso, teremos, portanto, a legenda-zero:

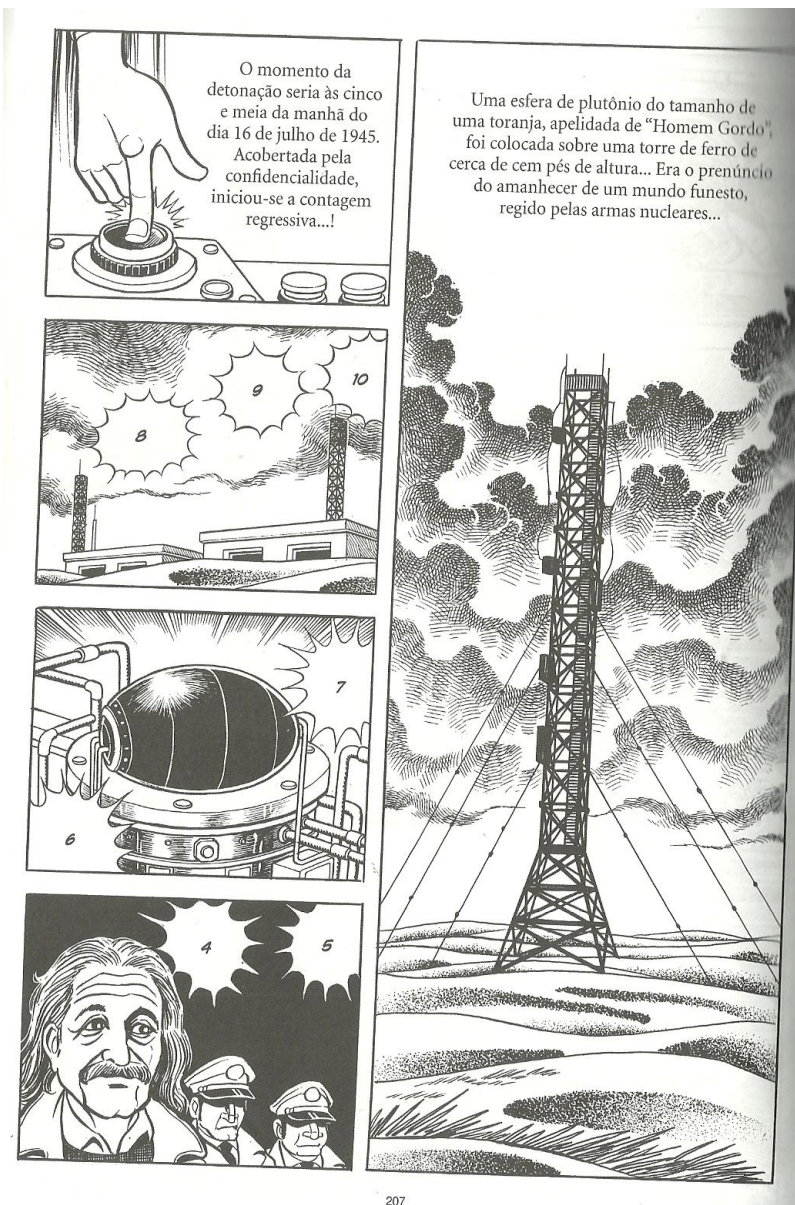


Figura 10: Exemplo de legenda-zero. NAKAZAWA, 2011, p. 207

Por outro lado, Ramos (2014) caracteriza as legendas nos quadrinhos como recurso utilizado não somente para a representação da fala do narrador onisciente. O narrador-personagem também pode se apropriar do recurso para fins narrativos. Nesta perspectiva, é comum a ilustração do rosto do personagem dentro da vinheta para identificá-lo como narrador daquele enunciado, como mostra o exemplo abaixo, em que o recurso indica as consequências da guerra para a família Nakaoka, segundo o patriarca da família:

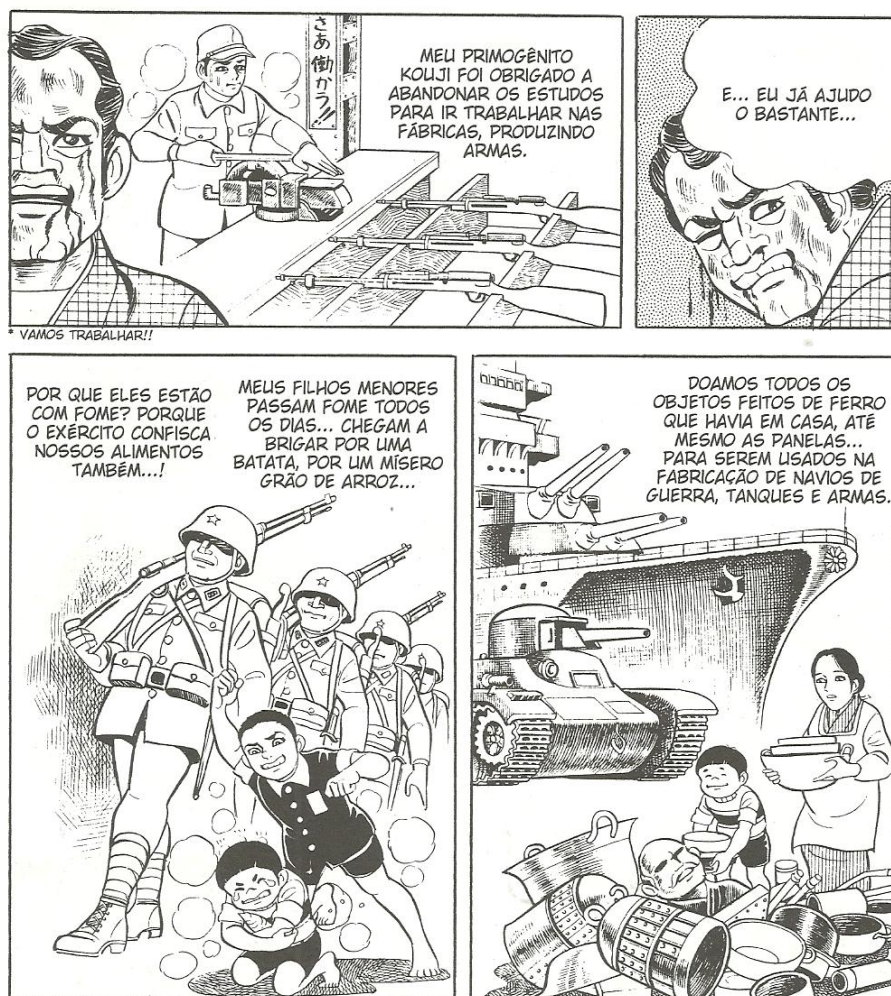


Figura 1117: Exemplo de legenda com a voz do narrador-personagem. NAKAZAWA, 2011, p. 37

O conteúdo da legenda costuma ser escrito com caracteres normais. Porém, a cor, o formato ou o tamanho das letras podem identificar uma diferente voz. Esse recurso foi bastante utilizado nas histórias da revista Superman/Batman, em que os dois heróis alternavam o papel do narrador: ora a cor amarela representava a fala do Super-Homem, ora a cor azul escura representava a voz do Batman.

3.2.4. Planos e ângulos de visão

Os planos ou enquadramentos nos quadrinhos representam a forma como a imagem foi representada, limitada na altura e largura, como afirma Vergueiro (2009). A denominação utilizada para os nomes dos planos e ângulos de visão é a mesma utilizada no cinema, baseada na representação do corpo humano no interior da vinheta. Eisner (2010) apresenta a imagem abaixo para demonstrar a importância da composição do quadrinho para o alcance narrativo, em que a figura A, inteira, não exige do leitor maior detalhamento do que é visto; a figura B pressupõe que o leitor entenda que a figura mostrada tem pernas de dimensões proporcionais ao torso; por último, na figura C, o close-up no rosto do homem leva o leitor a completar a figura com base em suas memórias do personagem.

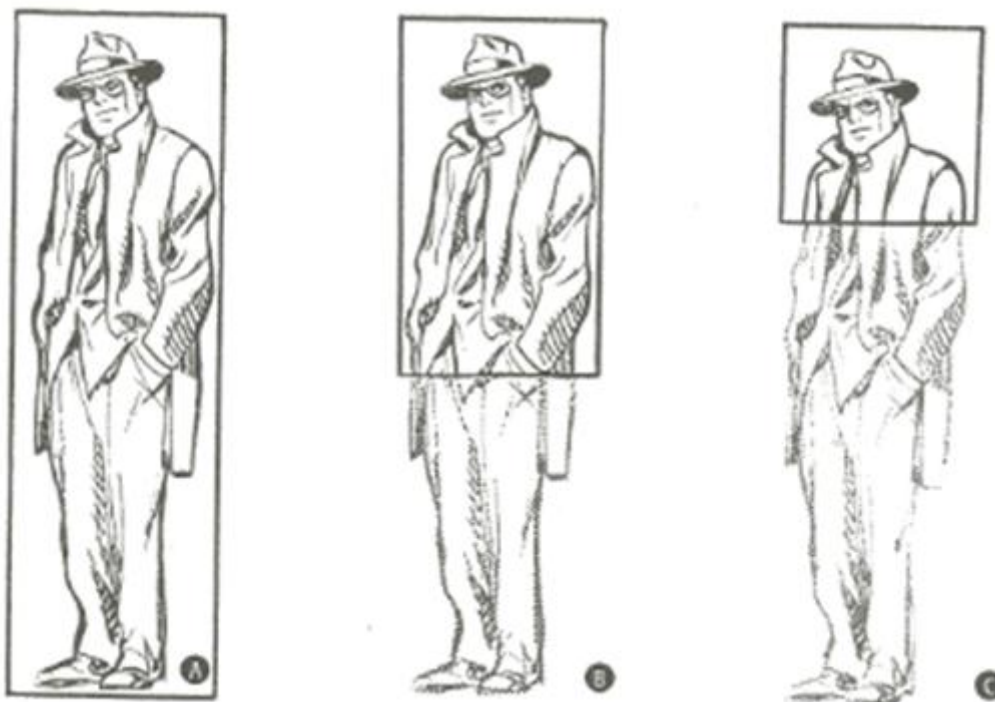


Figura 12: O requadro em Eisner (2010, p. 43) – Exemplo 1

Já nas figuras abaixo, o requadro inclui apenas a cabeça do personagem, representando um “diálogo visual” entre o leitor e o artista (EISNER, 2010), que exige conhecimentos comuns entre eles como, por exemplo, a visualização mental coerente ao corpo do personagem ou à ação por ele praticada no instante representado.

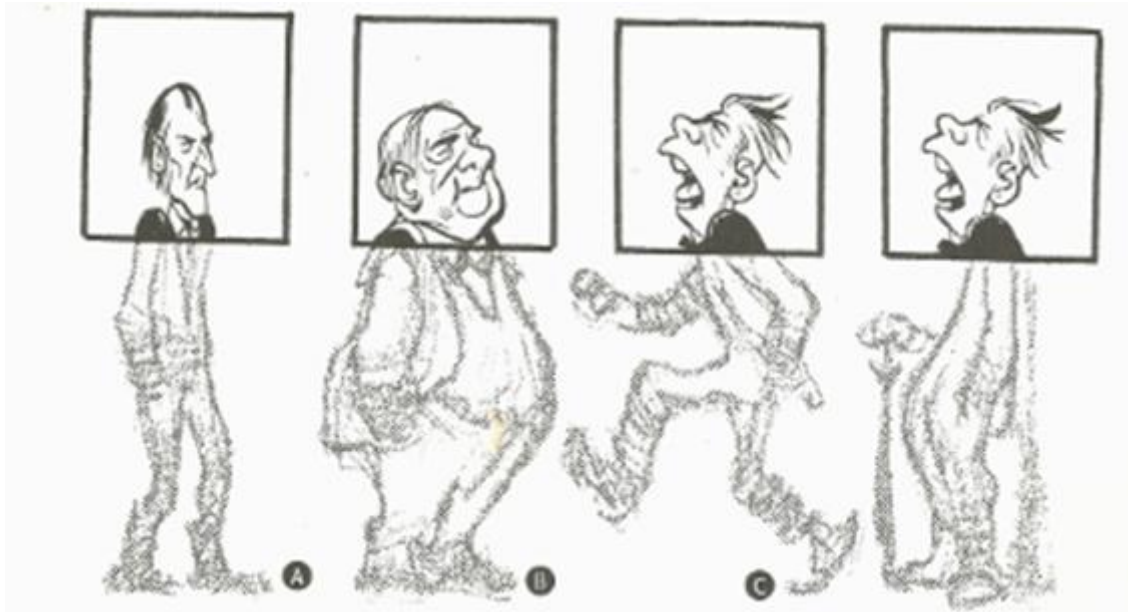


Figura 13: O requadro em Eisner (2010, p. 43) - Exemplo 2

Plano Geral: A figura humana abrange todo o espaço do quadrinho, juntamente com o cenário que a envolve. O enquadramento é bastante amplo.

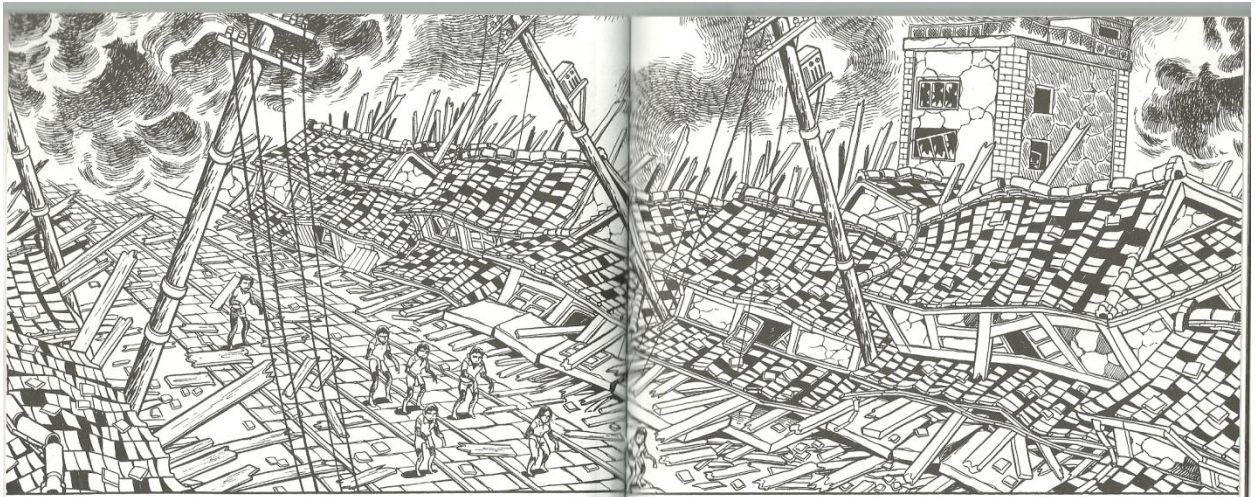


Figura 14: Exemplo do plano geral retirado do mangá "Gen pés descalços. NAKAZAWA, 2011, p. 258-259

Plano Total ou de Conjunto: A representação no quadrinho envolve apenas a pessoa humana e pouco mais e não permite a visualização de muitos detalhes em volta dos personagens. A representação do cenário é mínima.



Figura 15: Exemplo do plano total retirado de *Gen pés descalços*. NAKAZAWA, 2011, p. 242

Plano Médio ou Aproximado: Os seres humanos são representados da cintura para cima. Os traços fisionômicos são claramente visualizados. O plano médio é bastante comum em cenas de diálogo.



Figura 16: Exemplo de plano médio retirado de *Gen pés descalços*. NAKAZAWA, 2011, p. 130

Plano Americano: Os personagens são retratados a partir da altura do joelho, “baseando-se na ideia de que, em uma conversação normal, nossa percepção da pessoa com quem se está falando se dilui a partir desse ponto da anatomia humana” (VERGUEIRO, 2009).



Figura 17: Exemplo de plano americano retirado de *Gen pés descalços*. NAKAZAWA, 2011, p. 69

Primeiro Plano: O enquadramento é limitado à altura dos ombros da figura humana representada, destacando a fisionomia e o estado emocional do personagem.



Figura 18: Exemplo de primeiro plano retirado de *Gen pés descalços*. NAKAZAWA, 2011, p. 105

Os ângulos de visão têm a função de representar o modo como o autor pretende que a cena seja observada. Divide-se em três tipos:

Ângulo de visão médio: A cena é criada na altura dos olhos do leitor, como se ocorresse exatamente à sua frente.

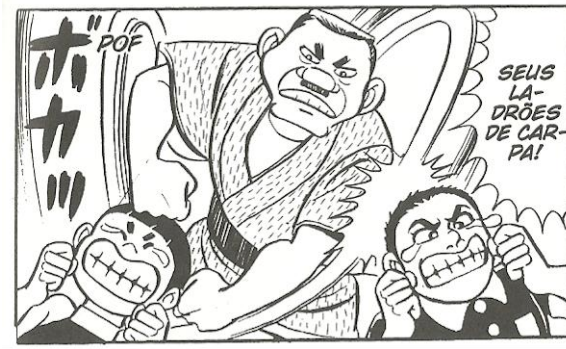


Figura 19: Exemplo de ângulo de visão médio retirado de *Gen pés descalços*. NAKAZAWA, 2011, p. 202

Ângulo de visão superior: O enfoque da ação é dado de cima para baixo, permitindo a diminuição dos personagens em relação ao meio ambiente ou adversidades. Segundo Vergueiro (2009), é utilizado em momentos de elevada tensão, a fim de causar suspense.



Figura 20: Exemplo de ângulo de visão superior retirado de *Gen pés descalços*. NAKAZAWA, 2011, p. 162

Ângulo de visão inferior: A ação é vista de baixo para cima. A figura representada é enaltecida, engrandecida neste tipo de ângulo. Muito usada em histórias de super-heróis.



Figura 21: Exemplo de ângulo de visão inferior retirado de *Gen pés descalços*. NAKAZAWA, 2011, p. 226

3.2.5. O espaço e o tempo nos quadrinhos

O tempo, “timing” para Eisner (2010), é uma dimensão essencial da arte sequencial. Quando combinado com o espaço e o som numa composição quadrinística, estabelece-se uma relação de interdependência, na qual “concepções, ações, movimentos e deslocamentos possuem um significado e são medidos pela percepção que temos da relação entre eles” (EISNER, 2010, P. 23). Segundo o autor, o quadrinho é o recurso que melhor representa a passagem de tempo nas tiras ou revistas de quadrinhos modernas, uma vez que pode ser denotado desde as linhas desenhadas em torno da representação de uma cena – elemento capaz de sugerir a contenção ou segmento da ação - até pelos próprios balões, que contêm enunciados úteis para o encerramento da fala e do som.

De modo semelhante, Ramos (2014) também vê o tempo como elemento fundamental nos quadrinhos. Para ele, o tempo é percebido através da disposição dos balões e das vinhetas, de modo que quanto maior o número de vinhetas para descrever uma mesma ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo.

A fim de explicitar como tal recurso é construído nas narrativas, Ramos (2014) apresenta dois exemplos de representação do tempo na linguagem dos quadrinhos. O primeiro diz respeito à

gradativa ação do personagem Garfield que, de forma rápida, executa ações que se sucedem no transcorrer da história (ver figura).



Figura 22: A representação do tempo em Ramos (2014, p. 129) – Exemplo 1

Já no segundo exemplo a indicação do tempo é sugerida através da imagem dos personagens em diferentes fases da vida – primeiramente enquanto crianças e, uma vinheta após, enquanto idosos (ver figura).



Figura 23: A representação do tempo em Ramos (2014, p. 129) - Exemplo 2

4. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ORIENTAIS

Os mangás, denominação dada às revistas de histórias em quadrinhos de origem japonesa, diferenciam-se das histórias em quadrinhos ocidentais por utilizarem uma figuração gráfica distinta e própria de sua organização, a começar pela leitura, iniciada pelo final de uma publicação ocidental e lida sempre da direita para a esquerda. Os artistas japoneses desenvolveram um estilo próprio, único e bastante nativo, levando os leitores japoneses a mudarem sua visão em relação aos quadrinhos europeus e americanos, tidos como ultrapassados, tanto nas diferenças de costume e cultura quanto na identificação com as situações vividas pelos heróis.

Outra característica inerente aos mangás é a forma de publicação, em volumes de cerca de 200 páginas cada, permitindo aos seus produtores a criação de histórias mais longas e aprofundadas. Desta maneira, os mangakás (autores de mangás) dispõem da utilização de poucos quadrinhos em uma só página, podendo empregar até uma única imagem em determinado momento da história, conforme a relevância deste momento para o percurso narrativo e finalidade em impactar seu leitor.

Para melhor explicitação do conceito, segue abaixo a definição de mangá, segundo Costa (2012, p. 163), retirado de seu dicionário de gêneros textuais:

“MANGÁ (v. BANDA DESENHADA, COMICS, DESENHO ANIMADO, GIBI, HISTÓRIA EM QUADRINHOS – HQs –, QUADRINHOS): quadrinho produzido no Japão, o mangá (“Man” significa involutário e “ga”, imagem) é escrito da direita para a esquerda, como o é a escrita nipônica. Esta característica foi mantida no Brasil. Cada mangá, impresso geralmente em preto e branco, possui em torno de 200 páginas.

O termo foi criado em 1814 pelo artista Katsushika Hokusai para se referir a um estilo de arte fluido e sutil. Contemporaneamente, há pessoas que atribuem sua origem a Osamu Tezuka, em 1940. Outros, ao cartunista Suiho Tagawa, que inventou, em 1931, o famoso cachorro vira-latas preto e branco Norajuro, que se alistou no exército imperial e virou o mascote das tropas japonesas que lutavam contra os chineses que queriam ocupar a Manchúria.

Comparando o mangá com as HQs ocidentais, nestas a palavra, embora quase sempre ocupe um espaço marginal ou complementar à imagem, praticamente tem o mesmo peso dela, o que já não acontece no mangá, que se destaca pela força das imagens e economia de texto. Diálogos e descrições se reduzem ao mínimo. Em contrapartida, abusa-se das onomatopéias. Tudo isso acelera o ritmo da leitura. Influenciado pelas escolas de teatro milenares japonesas que enfatizam o gestual exagerado e as expressões faciais carregadas e caricatas, essas expressões e gestos podem ser vistos claramente

nos rostos e nos corpos dos personagens desenhados. Os protagonistas, diferentemente dos das HQs ocidentais, transformam-se constantemente no tempo, apresentando-se de diversas formas, inclusive ficando velhos e morrendo. Neste caso, o mangá, então, não é mais publicado, mesmo que a história tenha feito grande sucesso.”

Os quadrinhos japoneses foram popularizados no Japão a partir da década de 1920, devido à independência criada pelos próprios japoneses em relação às produções ocidentais, sendo cada vez menos produzidas histórias do estilo norte-americano. Os desenhistas japoneses adaptaram o conteúdo das histórias para a própria cultura do país e para o gosto local.

Os quadrinhos eram produzidos inicialmente em formas de tiras nos diários ou nas edições coloridas dominicais. As histórias eram, nessa época, na década de 1920, destinadas quase exclusivamente ao público adulto. Somente nos anos 30 que revistas infantis, com cerca de 150 páginas, foram tomando espaço. Osamu Tezuka (1926-1989) foi o criador do estilo de desenho do mangá: expressões faciais exageradas, enquadramentos cinematográficos, linhas de velocidade, grandes onomatopeias, entre outros. A influência do autor na produção do mangá é tão grande que recebeu o título de “pai” da indústria quadrinística que marcou a cultura nipônica. Tezuka criou seu primeiro best-seller em 1946, com o título de Shin Takarajima (A Nova Ilha do Tesouro), que tinha como característica algo inovador para a época: a mistura de linguagem cinematográfica aos quadrinhos.



Figura 24 - Osamu Tezuka: O "Deus" do mangá

Durante o período da guerra, os desenhistas de mangá dividiram-se: alguns, com espírito nacionalista e militarista, se exilaram ou mudaram de atividade; enquanto outros continuaram a produzir histórias, endossando as questões políticas. Após o fim da guerra, alguns voltaram às atividades, apesar da censura imposta pelo governo norte-americano. Tais circunstâncias levaram a uma renovação na prática de escrita dos mangás, uma vez que os japoneses, derrotados, queriam retirar de suas histórias traços e fatos que retomassem o passado. Foram criados, então, mangás que não exploravam o tema bélico. Em vista disso, afirma Luyten (2012, p. 19) que “o Japão é hoje a única grande nação do mundo a ter uma cláusula em sua constituição renunciando à guerra para sempre e proibindo a manutenção de forças de combate aéreas, navais ou terrestres”. Houve, assim, a criação de novos temas para as histórias, em que a violência e agressividade foram direcionadas às práticas de esporte, como o boxe e a luta livre.

Todavia, os quadrinhos japoneses representavam, mesmo nos períodos de pobreza e no período pós-guerra do Japão, diversão e entretenimento para os leitores. Nos primeiros anos pós-guerra, havia dificuldade até em encontrar papel para a produção das revistas, mas a questão foi resolvida com a utilização de papel jornal, tornando-se mais uma característica na forma singular de editoração dos mangás.

Outros fatos que determinaram a disseminação de revistas em quadrinhos no Japão foram a publicação de revistas intituladas *underground* e a publicação de revistas de quadrinhos exclusivamente para organizações que adotavam o sistema de empréstimo a baixos custos. As revistas *underground* tinham como tema histórias de caráter marginal, sem, no entanto, abordar o conteúdo político-erótico dos quadrinhos americanos. Essas revistas eram vendidas nas ruas por ambulantes e publicadas em Osaka, centro tradicional de Tóquio. Osamu Tezuka foi um dos quadrinistas desta época. Quanto às revistas publicadas para as organizações, Luyten (2012) ressalta que além que possibilitarem um tipo de lazer barato para a sociedade japonesa pós-guerra, serviam de estímulo para o hábito de leitura de quadrinhos.

4.1. O processo de criação do mangá na cultura japonesa

As histórias em quadrinhos japonesas têm uma forma própria de lidar com a linguagem e a escrita. A escrita japonesa é tradicionalmente marcada pela abstração de traços de figuras reais, signos que representam iconicamente a ideia das palavras, precisando, portanto, que o leitor decodifique as palavras em conceitos para alcançar o sentido nelas expressos. Segundo Gravett (2006), os japoneses “niponizaram” os quadrinhos ocidentais, de forma a criar uma narrativa com suas próprias características. Segue, abaixo, uma figura retirada de Luyten (2012) que exemplifica como se dá a construção de sentido dos ideogramas da cultura japonesa:

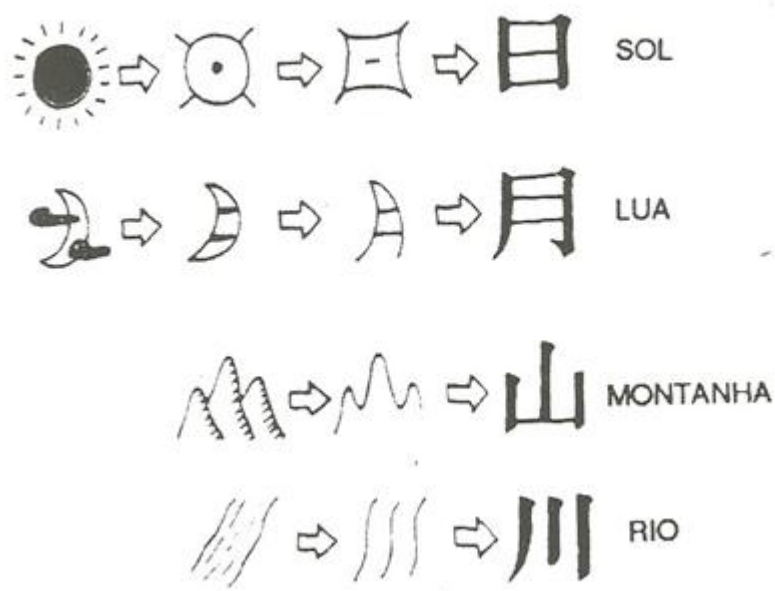


Figura 25: A construção dos ideogramas japoneses. LUYTEN, 2012, p. 21

A escrita japonesa, como podemos visualizar na figura acima, expressa a relação entre a abstração de traços de figuras reais e os signos que representam visualmente a ideia das palavras. No dizer da autora, entre a sequência de imagens significativas – a escrita japonesa – e imagens sucessivas – as histórias em quadrinhos – existe uma relação de continuidade: o mesmo traço de tinta e o mesmo deslocamento linear do olhar à linha da narrativa.

Em linhas gerais, a natureza inerentemente visual da linguagem escrita japonesa dinamiza a realidade através da criação de símbolos que, quando dispostos nos balões dentro de cada quadrinho, respeita o ordenamento da leitura oriental: da direita para a esquerda.

Para Luyten (2012, p. 32), “a palavra mangá tem o significado não só de histórias em quadrinhos, mas de revista de histórias em quadrinhos, caricatura, cartum e até mesmo desenho animado”. A linguagem dos quadrinhos nos formatos e nos temas de tira diária de jornal foi transformada em narrativas longas e livres, “feitas para ambos os sexos e quase todas as idades e grupos sociais” (GRAVETT, 2006, p. 14-15), demonstrando ser uma poderosa literatura de massa. Atualmente, as revistas de mangás possuem de 150 a 600 páginas, são normalmente impressas em papel jornal e monocromáticas, podendo ser rosa, azul, roxo ou preto.

Importa destacar que a utilização de apenas uma cor na editoração do mangá não se reduz a uma escolha meramente fortuita, mas abrange significados atrelados à própria simbologia das cores dentro da cultura japonesa. Além disso, a presença de determinada cor no mangá determina, para o leitor japonês, o significado do discurso ora produzido. A este respeito, Luyten (2012) cita Ikko Tanaka, em *Japanese coloring*, que explica que os japoneses, ao contrário dos ocidentais, dão pouca atenção à influência da luz. As cores, intensas ou suaves, são identificadas em termos de significado ou sentimento associado a elas: o vermelho combinado com o branco faz referência à vitalidade e pureza, o verde é a cor da vida e do espírito eterno, o azul significa algo materno, o preto denota o mistério e o desconhecido.

Os mangás, no Japão, são classificados de acordo com a faixa etária e o sexo, sendo direcionados às crianças, em formato de revistas didáticas ou de lazer, e às moças e rapazes, conforme as características próprias de cada um.

As revistas didáticas destinadas ao público infantil, chamadas *shogaku*, acompanham a criança desde início do período escolar. Os volumes se dividem de acordo com a idade e/ou grau escolar e as histórias nem sempre estão relacionadas ao ensino. A diferença em relação às outras revistas de histórias em quadrinhos japonesas reside no fato de as primeiras páginas serem bem coloridas, mas o tamanho e a impressão em papel jornal são os mesmos. No que tange ao conteúdo das histórias, “há grande variedade de assuntos como história, língua vernácula, matemática, moda e conselhos úteis aos alunos” (LUYTEN, 2012, p. 39). Fazem alusões também às datas comemorativas e aos esportes orientais (judô, sumô) e ocidentais

(basquete, voleibol). Embora concebidas em forma de entretenimento, as revistas didáticas colaboram no aprendizado escolar, sem a rigidez dos livros didáticos.

As revistas femininas, *shojo mangá*, são destinadas à faixa etária dos 12 aos 17 anos. Caracterizam-se pelo traçado delicado e suave do desenho e, evidentemente, pela identificação entre as leitoras e a história, marcadas por intenso romantismo:

“Basicamente, as revistas femininas são românticas e é dentro desse clima que se desenvolvem as histórias. Os temas são variados, sempre enfocando o amor impossível, as separações chorosas, as rivalidades entre amigas, a admiração homossexual por outras, a tenacidade nas competições esportivas e a morte como solução viável aos problemas que envolvem tudo isso.”

O espaço onde ocorrem as histórias costuma apresentar contrastes: por um lado, os lugares-comuns são caracterizados, como escolas, escritórios e, por outro, há a fuga para locais românticos, idealizados. Neste caso, os cenários são apresentados com a descrição comum dos contos de fadas e, quase sempre, remetem-se a locais do Ocidente, especialmente a Europa.



Figura 26: A Rosa de Versalhes, de Riyoto Ikeda. LUYTEN, 2012, p. 45

As revistas masculinas, ou *shonen mangá*, também se destinam ao público adolescente. O formato e a maneira de apresentação são iguais aos da revista feminina: as primeiras páginas são coloridas e os artigos incluem temas como esportes, artistas, meios estudantis e concorrência entre universidades. Contudo, a marca registrada dos mangás masculinos é a temática do samurai invencível, com histórias melodramáticas e com muita violência nas páginas de cor preta.

Luyten (2012) observa que é difícil compreender a razão pela qual há tanta violência nos mangás, considerando que o Japão é um país com baixo índice de criminalidade, a constituição renuncia à guerra e é proibido o porte de armas sem justificativa. Contudo, algumas justificativas – embasadas em afirmações de desenhistas de mangá e psicólogos – são apresentadas pela autora, a saber: as histórias violentas e cruéis tornam os leitores

emocionalmente fortes para o mundo real ou o mangá age como uma imunização contra a violência, libertando as pessoas da tensão e frustração. Ademais, há de se considerar que nem todos os desenhistas de mangá concordam com a presença da violência, pois entendem que há diferenças entre ação e violência.



Figura 27: A violência nos quadrinhos japoneses. LUYTEN, 2012, p. 52

Outro elemento característico das histórias das revistas para jovens rapazes é a presença de sexo nas páginas, “embora não sejam classificadas como eróticas ou pornográficas, havendo um mercado específico para essa categoria, destinado aos adultos” (LUYTEN, 2012, p. 47):

“Os temas alusivos ao sexo incluem sedução de jovens escolares em uniformes de marinheiro (em uso desde o século passado e mantidos até hoje), estupro de donas de casa, sexo sob coerção, muitas vezes sob o protesto das garotas, que gritam *yamete* (“Pare! Não faça isso!”) ou *yada*

(“Não quero”), mas que acabam cedendo. Nas histórias, nota-se também que as figuras de maior autoridade são representadas como corruptas. Muitas seduções são feitas por professores, num país onde o termo *sensei* (mestre) é altamente respeitado. Uma espécie de vingança consciente ou inconsciente contra a autoridade e a rigidez do sistema escolar” (LUYTEN, 2012, p. 47-48)

Importa destacar, contudo, que apesar de se utilizar o máximo de recursos cinematográficos para que as cenas de sexo sejam detalhadamente insinuadas, sejam elas entre hetero ou homossexuais, a exposição explícita dos pelos pubianos é proibida por lei no Japão. Em meio a tanta liberdade no conteúdo e em sua exploração visual nos quadrinhos, esta lei justifica-se por ser um ponto de repressão que denota certo limite na divulgação das revistas e, também, em outras obras de arte e meios de comunicação.



Figura 28: As cenas de sexo nos quadrinhos japoneses. LUYTEN, 2012, p. 53

Outra característica peculiar das revistas em quadrinhos japonesas são os personagens. No Japão, o personagem é obra criada e pertencente ao autor, enquanto na cultura ocidental os personagens pertencem à editora, que detêm o poder sobre eles. A este respeito, afirma Gravett (2006, p. 19)

“Nos EUA ou na Europa, patentes antigas e lucrativas como Super-Homem, Judge Dread ou Spirou, de propriedade das editoras, têm que ser mantidas vivas mudando eternamente de roteirista ou artista. Suas histórias podem nunca acabar. No Japão, a continuação de um personagem [...] é exceção, e não regra. [...] No Japão, o Homem-Aranha não teria vivido o suficiente para rasgar seu traje.”

O perfil físico e psicológico dos personagens também se diferencia em se tratando de quadrinhos ocidentais e quadrinhos orientais, a começar pelo grau de idealização dado a cada um deles por seus leitores: se por um lado os heróis ocidentais são idolatrados, por outro, os heróis do Oriente são retratados como indivíduos passíveis de erro. “Os heróis ocidentais clássicos são reconhecidos à primeira vista: altos, corpos perfeitos, musculosos, fisionomias simpáticas, maxilares quadrados, bem enquadrados no tipo ariano” (LUYTEN, 2012, p. 55), enquanto os orientais, apesar de terem na atualidade suas fisionomias ocidentalizadas, apresentam visões de mundo diferentes. Eles não são concebidos como invencíveis, super poderosos e justiceiros. O que sobressai no herói oriental é o seu valor social.

Com relação a esta caracterização do herói nos quadrinhos japoneses, Luyten (2012, p. 55) ressalta que:

“O Japão é um país onde, desde cedo, se ensina às pessoas que, quando um prego se sobressai num tabuleiro, é preciso bater-lhe a cabeça. O grande martelo é a sociedade que se encarrega de muitas maneiras – seja pelo controle ou pela imposição de rígidas regras sociais – de nivelar a cabeça dos que tentam sobressair-se. O individualismo não é bem-visto. É considerado uma forma de egoísmo, e, portanto o pagamento pelo bem-estar social é a perda da individualidade. Desse modo o herói japonês é alguém que levanta a cabeça, mas não para perturbar a ordem social”

Os heróis do moderno mangá são inseridos num contexto real de conduta, como pessoas comuns, que, no desenrolar da narrativa, podem realizar coisas fantásticas. Neste sentido, podem tanto se envolver em romances quanto se defrontarem com o chefe de escritório numa batalha sangrenta, desde que se atentem para as normas da vida social. Tal concepção de herói

provoca a identificação entre o leitor e o personagem, porque este retrata sua vida diária, remetendo-se ao mundo da fantasia e aproximando aquele à sua própria realidade.

Os valores tradicionais também são construídos neste processo de identificação, uma vez que os mangás adquiriram uma herança do comportamento dos samurais, resultando na construção de heróis austeros e rígidos, que suportam a dor e se sacrificam. “Era dada ênfase aos sentimentos de lealdade, autossacrifício, frugalidade, honra e espírito marcial” (LUYTEN, 2012, p. 57-58), capazes de provocar no leitor os sentimentos de respeito e honra. Outro traço de personalidade e comportamento dos heróis é a perseverança, mostrada nas ações de persistência – treinos exaustivos, força de vontade e paciência – que os heróis demonstram para alcançar o objetivo estabelecido.

Contudo, em se tratando de heróis e heroínas nos mangás, algumas diferenças são percebidas entre ambos: as heroínas se destacam muito mais por seu aspecto físico, caracterizado por olhos grandes, cabelos claros e ondulados e corpos bem feitos. Apesar de muito semelhantes, as personagens femininas são individualizadas por meio das roupas, sapatos, laços e estilos de penteados. As roupas são baseadas em modas de estilo ocidental ou oriental e, ainda, conforme a época em que a história se passa e a apropriação à cada estação do ano.

Os olhos das heroínas são enormes e demasiadamente brilhosos:

“Tesuka Ossamu foi quem introduziu essa nova modalidade de heroínas e, por gosto ou modismo, tal tendência perdura até hoje, com pouca probabilidade de desaparecer a médio prazo. Apesar do tamanho imenso dos olhos, as sobrancelhas são desenhadas com um traço muito fino, quase imperceptível. Revelam uma força muito grande na expressão das emoções, uma vez que os olhos já têm, por si sós, uma linguagem específica” (LUYTEN, 2012, p. 62)

Esta linguagem específica reside no fato de os olhos, grandes e estáticos, revelarem diferentes reações para quem os vê. Romantismo, fantasias, introspecções, entre tantas outras possibilidades de interpretação, são algumas sugestões que os olhos femininos dos mangakás propõem ao público leitor japonês.

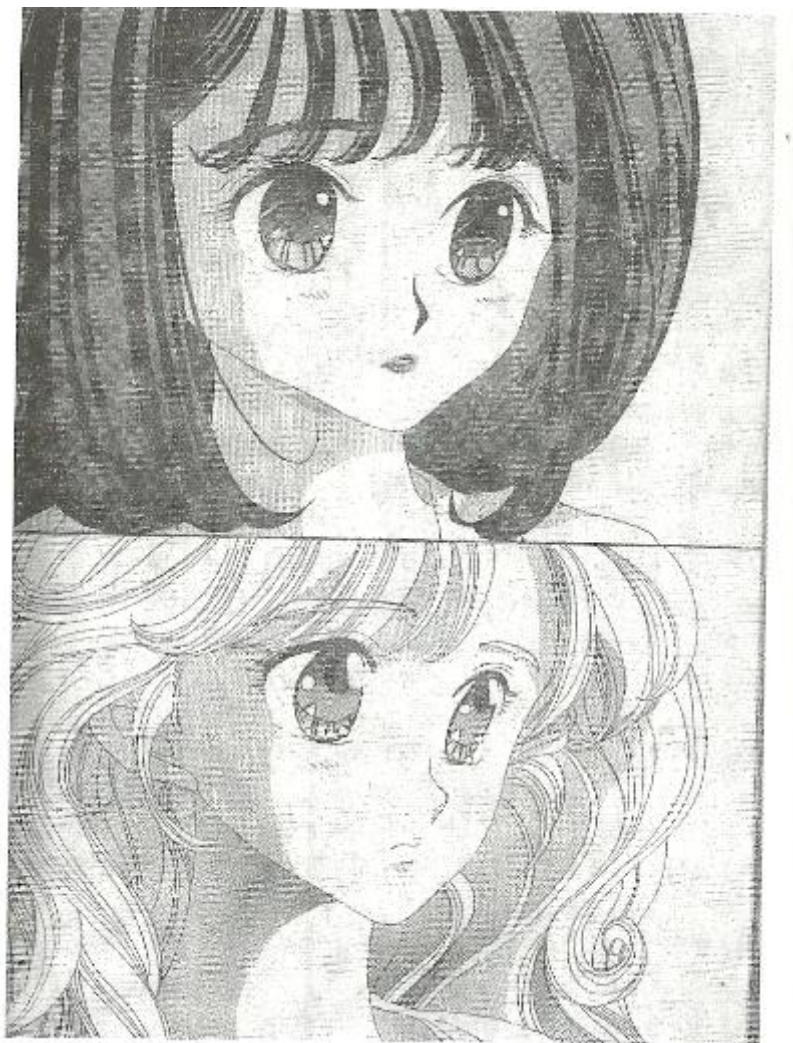


Figura 29: Os olhos exageradamente grandes das heroínas dos mangás. LUYTEN, 2012, p. 72

Os desenhistas japoneses veem, portanto, que a identificação de seus heróis com os aspectos físicos de figuras ocidentais é, no gosto inconsciente dos japoneses, bem vista, uma vez que os olhos grandes e estáticos dos personagens fixam um mundo irreal que está atrás e além do próprio leitor de mangá.

Quanto à estrutura de comunicação da língua japonesa para a compreensão das situações retratadas, é comum nos mangás longas preliminares para se chegar ao assunto principal, “qualquer tópico pode ser o início: tempo, amenidades ou comentários sem importância” (LUYTEN, 2012, p. 135). Em *Gen pés descalços* (vol. 1) há, por exemplo, logo nas primeiras páginas, uma retratação do diálogo do pai da família Nakaoka com dois de seus filhos, em que a figura patriarcal retoma um assunto já conhecido por Gen e Keiji e, portanto, repetitivo e enfadonho, para demonstrar a importância da mensagem:

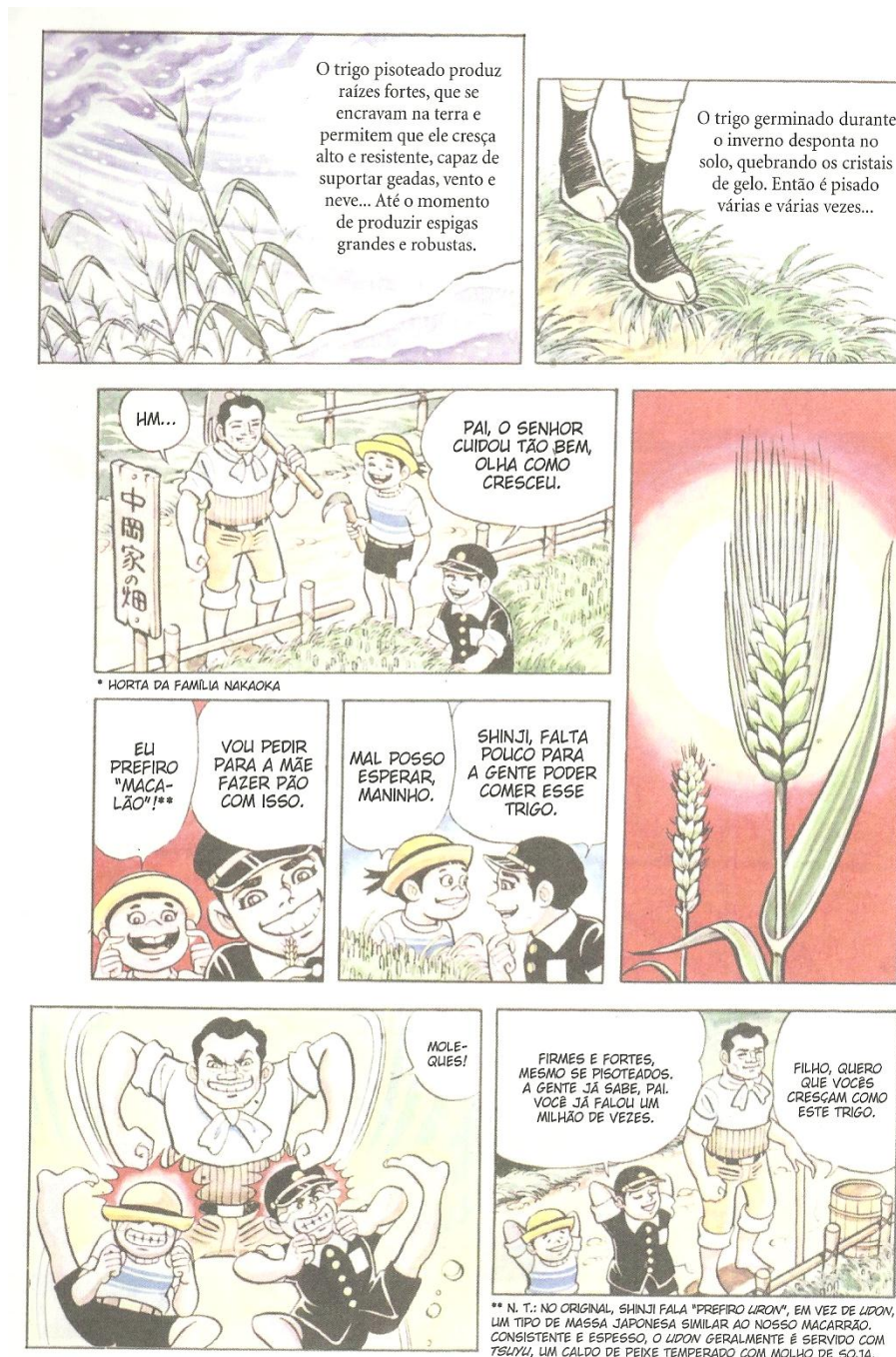


Figura 30: A comunicação japonesa nos mangás. NAKAZAWA, 2011, p. 5

Outro ponto a considerar nos quadrinhos orientais é a utilização de palavras que têm significados opostos, de modo que haja variação de seus usos em determinadas situações. A identificação do sentido da palavra que tem sentido dúbio ocorrerá por meio da entonação da fala e dos gestos do personagem, além da expressão facial. A título de exemplificação, Luyten

(2012) apresenta a palavra *ê*, que pode tanto significar “sim” quanto pode significar “bom”. Mas, quando pronunciada de forma longa – *êhhh* – significará *não*.

As histórias japonesas são, ainda, compostas de elementos com grande carga simbólica e variedade de convenções expressas de forma não verbal que:

“[...] estabelecem uma comunicação muito íntima entre o artista e o leitor japoneses. São códigos de imagens já convencionados ao longo dos anos dentro da cultura japonesa, os quais têm o mesmo peso das palavras. Desconhecendo-se as chaves dessa linguagem, perde-se parte do conteúdo expresso. O desenho de uma cerejeira em flor, cujas pétalas são delicadamente levadas pelo vento, pode provocar, por exemplo, diversas emoções aos olhos ocidentais, mas na tradição japonesa simbolizam a fugacidade da vida. Além disso, é essa a flor que representa os samurais. Desse modo, numa história em que há a probabilidade de morte de um personagem, a presença de uma cerejeira com as flores caídas num quadrinho é o índice para que os olhos japoneses identifiquem a concretização dessa suposição” (LUYTEN, 2012, p. 134)

Há presença da natureza nos quadrinhos, a fim de denotar tais simbolismos e descrever eventos e personagens. As ilustrações repletas de natureza representam a instabilidade da vida humana, entre outras filosofias.

Por fim, outro aspecto sobre os mangás que merece atenção é a interação do leitor com o mangá, que não se limita apenas ao prazer que a leitura proporciona, mas implica também a construção dos valores ideológicos da nação japonesa, que se fazem presentes em cada imagem, enunciados, símbolos, entre outros recursos, utilizados pelo produtor quando na produção da história. Consoante aos estudos de Pereira (2013), a relação do leitor com o mangá se institui no modo como as histórias afetam racional e emocionalmente o sujeito, quando são colocadas questões sobre a vida social dos japoneses:

Essa relação é uma interação que passa a se tornar comunicação quando os sentidos, os discursos e os posicionamentos sobre o Japão e o japonês – apropriados, construídos ou reconstruídos pelas histórias do mangá – se transformam em um campo compartilhado que joga e se entrecruza com os próprios valores e experiências do leitor japonês. Uma comunicação que pode se espalhar à medida em que o leitor passa a compartilhar suas percepções sobre as histórias com outros leitores.” (PEREIRA, 2013, p. 4)

Nesse sentido, o autor compreende o mangá como espaço de entrecruzamento de discursos e ideologias capazes de mexer, significativamente, com o imaginário e visões de mundo do leitor japonês.

4.2. A internacionalização do mangá

O grande marco do conhecimento do mangá em outros países ocorreu após muitas críticas serem derramadas sobre ele, com argumentos que iam desde as más influências decorrentes de seus temas até o conseqüente desvio dos estudos das crianças. O mangá demorou bastante tempo a ser descoberto. Luyten afirma que imperava um conservadorismo japonês, em que “uma das razões é que os intelectuais e educadores japoneses, talvez levados pelo espírito antiquadrinhos da década de 1950 soprado dos Estados Unidos, sentiam pouca inclinação em apresentar o mangá como um fruto legítimo e dinâmico da moderna cultura japonesa” (LUYTEN, 2012, p. 125).

As críticas dos educadores aos mangás partiram de Associações de Pais e Mestres que elaboravam comissões no intuito de convencer as autoridades a cessar as produções dos desenhistas de quadrinhos. Além dos possíveis efeitos morais ou psicológicos por eles apresentados, outro fator também influenciava em suas “preocupações”: o *furigana*, que é a inserção do silabário *hiragana* ao lado dos *kanjis* para facilitar a leitura dos mesmos. Nestes casos, o texto que aparece nos balões, quando de difícil compreensão, vem acompanhado pelo alfabeto fonético para auxiliar no entendimento do texto. Esse sistema era mal visto pelos puristas japoneses por representar uma possível ameaça ao esquecimento dos ideogramas “aprendidos tão arduamente desde criança e tão cultuados pela *intelligentsia* japonesa” (LUYTEN, 2012, p. 127), além de ser considerado um ato preguiçoso. Contudo, os defensores da inserção dos *furiganas* argumentavam que o desvio do olhar para a horizontal, em vez de levar à preguiça mental, poderia contribuir para o esforço e estímulo do aprendizado.



Figura 31: O silabário hiragana nos balões. LUYTEN, 2012, p. 127

A trajetória da história dos mangás é dividida basicamente em três grandes momentos: o primeiro momento tem ligação com a importância da arte chinesa da narrativa em imagens, que foi adaptada no Japão para a obra denominada chojugiga (desenhos humorísticos de aves e animais); o segundo momento – o mais significativo – figura-se pelo contato com o estilo ocidental de desenho e humor, que trouxe inúmeros benefícios de ordem técnica para os japoneses (o pincel foi trocado pela pena, por exemplo); por fim, o terceiro momento surgiu devido à relação entre os quadrinhos e a televisão, uma vez que a mídia impressa, ao se sentir ameaçada pelo meio eletrônico, adaptou a televisão à linguagem visual do mangá, com o uso mínimo de palavras.

Assim, os quadrinhos japoneses souberam construir um produto bastante peculiar, embora com muitas influências. O formato, a editoração e, especialmente, o conteúdo foram criados com vistas à cultura nipônica e ao público leitor.

Em relação ao conteúdo, os japoneses retratavam situações bastante específicas para serem entendidas em outros países, como as regras de uma empresa no Japão, por exemplo. Como os heróis e heroínas partem da realidade nipônica e representam valores sociais da sociedade japonesa, poder-se-ia imaginar que a popularidade dos quadrinhos orientais fosse prejudicada, mas é justamente o caráter nipônico de seus conteúdos que os tornam populares, pois exploram histórias que, mesmo num contexto japonês, promove a identificação dos leitores.

Outro fator que poderia determinar o conhecimento ou não do mangá em outros países foi o da editoração, haja vista que tanto os livros quanto as revistas do Japão são lidos e manuseados da direita para a esquerda. Neste sentido, haveria a necessidade de rediagramar a revista com vistas à inversão das páginas e dos quadrinhos e às transformações nos balões para apresentar o enunciado na horizontal, a fim de adequar-se à ordem ocidental de leitura. Ao final de todas essas mudanças, o custo de produção seria elevado, já que é grande o número de páginas em uma revista. No entanto, foi exatamente o que fizeram para a divulgação de suas produções.



Figura 32: O texto vertical em Gen pés descalços, de keiji Nakazawa. LUYTEN, 2012, p. 137

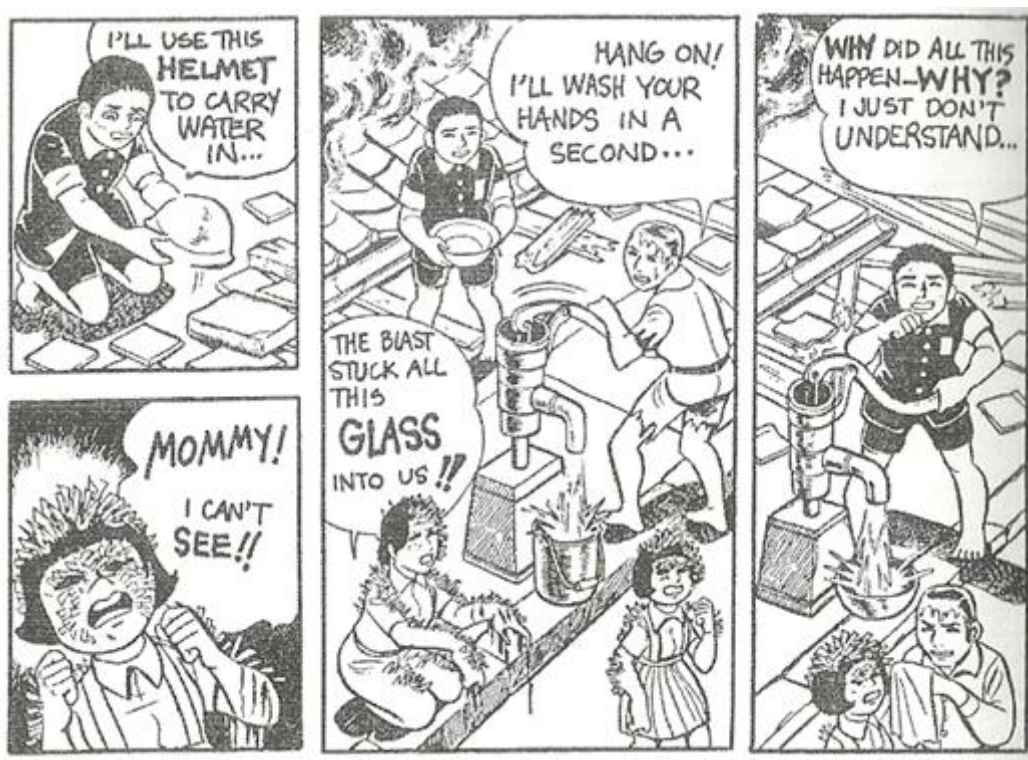


Figura 33: Rediagramação de *Gen pés descalços* com inversão das ordens dos desenhos e das páginas para atender a leitura ocidental. LUYTEN, 2012, p. 138

Por fim, outro ponto a se considerar são as cenas de violência e sexo, que poderiam não ter aceitabilidade em outros países, dada a naturalidade do detalhamento das ilustrações que as retratavam. Embora no Japão estes conteúdos fossem direcionados ao público juvenil, não poderiam atingir a mesma faixa etária em países como Estados Unidos e, em vista disto, seriam classificados na categoria de leitura para adultos.

Portanto, a divulgação dos mangás para leitores de outros países, embora apresente alguns empecilhos de ordem técnica, estrutural e cultural, venceu estas barreiras e alcançou a difusão de sua produção para o mundo. Entretanto, a internacionalização dos mangás e a transliteração de suas histórias para outros países é fenômeno recente.

4.3. O mangá no Brasil

No Brasil, a história da leitura do mangá está intimamente relacionada à história da população de nipo-brasileiros que hoje chega a quase um milhão de pessoas. Pioneiro na leitura do

mangá, o Brasil, no início do século XIX e com o fim da Segunda Guerra Mundial, recebeu milhares de imigrantes japoneses. Este pioneirismo se deu, portanto, graças a esta comunidade japonesa, que lia (e lê) as revistas.

Ademais, havia a preocupação da chamada *caboclização* ou *acaboclamento* dos filhos dos japoneses, que se estabeleceram inicialmente na zona rural. Fato que levou à criação de escolas japonesas, com o objetivo principal de manter viva a língua japonesa. As crianças dispunham de livros e revistas de história em quadrinhos – especialmente as *shogakku* (de cunho didático) – para não perderem o contato com a língua nativa:

“Se analisarmos os mangás dentro do contexto e das circunstâncias em que viviam os imigrantes e as gerações descendentes, constatamos que eles tiveram um papel importante na manutenção da língua. A atração para a leitura provinha do visual das revistas, cujas capas eram atraentes, e do enredo das histórias. Se, para algumas crianças, aprender japonês nas escolas da comunidade podia ser encarado como um dever imposto pelos pais, a leitura dos mangás supria, de forma lúdica, as possíveis falhas na absorção da língua” (LUYTEN, 2012, p. 151)

Assim, os mangás, além de serem responsáveis por manter a língua viva no imaginário e linguajar dos nipo-brasileiros, continuam sendo lidos, embora as novas gerações tenham maior contato com os meios audiovisuais, em que as histórias de heróis e heroínas foram transformadas em desenhos animados.

5. INTERAÇÃO TEXTO, AUTOR E LEITOR

Dada a natureza multifacetada do texto, constituído pela linguagem verbal e outros recursos semióticos, a interação entre texto, autor e leitor, neste estudo, partem dos paradigmas sociocognitivista – o qual sustenta a Linguística do Texto – e sociointeracionista, com vistas à reflexão sobre as estratégias textual-discursivas que permeiam o processo de produção e compreensão de textos e das relações entre o conteúdo verbal e outras semioses. Nesse sentido, Brandão (1998) afirma que o texto, na sua superfície linguística, não diz tudo objetivamente, pois apresenta vazios, lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor. Assim, o leitor deve operar cooperativamente para a recriação do que é omitido e desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual.

Se a leitura é um processo complexo e abrangente (BRANDÃO, 1998), há de se considerar o decisivo papel do leitor nesta atividade quando adjunto aos aspectos contextuais e históricos na configuração de um enunciado efetivamente produzido. Neste sentido, a leitura não pode ser compreendida como uma ação passiva, uma vez que a construção de um texto dá-se através da pressuposição de que haverá alguém que irá lê-lo, associando o que está explicitamente expresso na superfície textual ao seu conhecimento prévio. As informações contidas no texto quando relacionadas ao que o leitor já sabe decorre na interação texto-leitor desde que haja, eficientemente, o uso de estratégias linguísticas e cognitivas que possibilitam a ativação do conhecimento prévio, o estabelecimento de relações intertextuais e interdiscursivas e o reconhecimento de aspectos implícitos presentes no texto, além do reconhecimento do contexto em que se insere a situação comunicativa.

Nessa mesma direção, Solé (1998), afirma que o processo de leitura é atividade que não se centra completamente no texto nem no leitor. Ao contrário disso, segundo a autora, o processo de leitura implica um leitor que se posiciona ativamente diante do texto:

“Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do

mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele.” (SOLÉ, 1998, p. 24)

Quer isto dizer que a interação texto-autor-leitor não ocorre somente por meio de processos cognitivos, pois, mais do que construção de representações do discurso, exige processos sociointeracionistas que determinam ações sociais do leitor sobre o texto e do produtor do texto sobre o seu leitor.

A respeito dos processos ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*) de que fala a autora, o primeiro considera que o leitor, mediante o texto, processa seus elementos constituintes, iniciando pelas letras, palavras, frases, em um processo sequencial e hierárquico que o leva à compreensão textual; o segundo afirma o contrário: “o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se nestes para verificá-las” (SOLÉ, 1998, p. 23-24). Nesse sentido, Solé (1998) adota o modelo interativo no processo de leitura por considerar que a construção da compreensão do texto parte das relações existentes entre o texto e o leitor.

Leffa (1999), de modo semelhante à concepção de Solé (1998) a respeito da leitura, nos apresenta em “Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social” três linhas teóricas que tratam a leitura como fenômeno cognitivo e/ou social: as abordagens ascendentes, que enfocam a leitura da perspectiva do texto, de modo que o processo de construção do sentido é visto basicamente como um processo de extração; as abordagens descendentes, que focalizam no leitor e descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, as abordagens conciliadoras, que não apenas conciliam o texto com o leitor, mas descreve a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

O texto é visto, para o autor, como uma rede colocada na base do processo, enquanto o leitor fica situado acima dele. Quando a ênfase da compreensão leitora é dada ao leitor, a construção do significado não parte do texto, mas num processo de extração, através do qual o leitor atribui significado a ele – chamado, segundo Leffa (1999), processo ilusoriamente consciente de compreensão do texto. Ilusoriamente consciente por se tratar de um processo em que o leitor, apesar de sentir que está conscientemente realizando a tarefa de compreender o texto, pode, na verdade, estar atribuindo um significado discordante do significado atribuído por

outro leitor. Ou seja, quando a ênfase é dada no leitor, pressupõe-se que tudo acontece na mente do leitor e, portanto, a atividade torna-se individual e subjetiva.

Leffa (1999), contudo, concebe a leitura como um processo de interação em que dois elementos, no mínimo, devem estar envolvidos neste processo, desde que estejam relacionados de alguma maneira. A este respeito, argumenta o autor que “esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores” (LEFFA, 1999, p. 14).

A abordagem interativa da leitura leva em consideração, portanto, tanto aspectos psicológicos quanto aspectos pedagógicos de aprendizagem, além de envolver elementos relacionados não somente ao conteúdo do texto, ao leitor e à comunidade discursiva em que o outro está inserido, mas também na análise de como estes elementos são influenciados entre si.

A linha teórica da leitura numa perspectiva interacional compreende aspectos de decodificação e aspectos psicolinguísticos. Na decodificação, o leitor, a partir da seleção de informações – sejam elas grafêmicas, fonêmicas, morfológicas, sejam sintáticas ou semânticas – constrói o significado do texto. O paradigma psicolinguístico apresenta duas propostas na visão da leitura: a abordagem transacional e a teoria da compensação.

A primeira parte do princípio da perspectiva do leitor enquanto no contexto em que ele atua e as transformações que sua atuação produz, ou seja, nela a leitura é vista “dentro de um contexto maior em que o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico” (GOODMAN, 1994, p. 814 *apud* LEFFA, 1999, p. 22). Assim, a leitura no processo de transação baseia-se na construção do significado a partir das mudanças que os elementos envolvidos – autor e leitor – produzem. O texto é construído pelo autor, quando o produz, e pelo leitor, ao lê-lo.

Na teoria da compensação, Leffa (1999) explica que a leitura envolve várias fontes de conhecimento (lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico, etc.), que se relacionam entre si para a construção do sentido textual. Porém, nem sempre o leitor possui conhecimento de cada domínio presente no texto, exigindo dele proficiência mínima para que compense este déficit com o conhecimento de outro domínio.

6. A SEMIÓTICA SOCIAL E A VISÃO MULTISSEMIÓTICA

Na atual sociedade, as imagens vêm apresentando papel preponderante nas diversas esferas de comunicação e nos mais diferentes tipos de suporte, inclusive o midiático. Nesta perspectiva, Kress & Van Leeuwen – notórios linguistas e semioticistas – consideram a importância de se propor métodos de análise eficientes para a apreensão da relação dos recursos semióticos dentro de um texto, de modo que, conjuntamente, construam os significados – fenômenos inerentemente sociais – responsáveis pela compreensão e produção de sentido de um evento discursivo.

A respeito da Semiótica Social, Hodge e Kress (1988, p. 261) a definem como o estudo geral da semiose, ou seja, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação e, portanto, focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno social em que os significados sociais são construídos por meio de textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade.

A Semiótica Social parte do princípio de que quem produz um signo toma como embasamento a relação intencional e motivada entre significante e significado, isto é, de modo não arbitrário, especialmente em representações visuais. Neste sentido, a visão da Semiótica Social encontra relevo nas seguintes linhas de pensamento (ROCHA, 2007, p. 57):

- a) a comunicação exige que os participantes elaborem suas mensagens maximamente compreensíveis em um contexto particular, para isso eles procuram formas de expressão que acreditam ser também maximamente transparentes para os outros participantes;
- b) a comunicação determina lugares na estrutura social que são inevitavelmente marcados pelas diferenças de poder, e isso afeta o modo como cada participante compreende a noção de entendimento máximo;
- c) os participantes, em posição de poder, podem forçar outros participantes a um maior esforço de interpretação, diferenciando sua noção de entendimento máximo;
- d) a representação requer que o criador dos signos procure formas para a expressão do que ele tem em mente, formas que ele vê como as mais aptas e plausíveis em um dado contexto;

e) o interesse dos criadores de signos, no momento de concepção, guia-se para procurar um aspecto ou um conjunto de aspectos do objeto a ser representado como sendo característico, naquele momento, para representar o que eles querem representar, e daí procurar a mais plausível, a mais apta forma para sua representação, isso se aplica também aos interesses das instituições nas quais as mensagens são produzidas, e lá se faz a formação de convenções e de coações.

A comunicação é vista basicamente como um processo e não como um conjunto desconexo de significados ou textos, isto é, o sentido é produzido e reproduzido a partir de condições sociais específicas através das quais os agentes, as pessoas presentes neste ato interacional, agem sobre as outras e sobre o mundo (FAIRCLOUGH, 1992). Estas condições sociais específicas não se limitam a realizações orais ou escritas, mas podem englobar, entre outros elementos semióticos, imagens e sons.

Os produtores de textos fazem uso, cada vez mais, de outros modos de representação e comunicação que coexistem dentro de um texto, considerando que a língua escrita está cada vez menos no centro de uma comunicação, embora qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal. Todo texto é composto por mais de uma forma de representação, mesmo que não seja construído por texto imagético. Representações como diagramação da página, cor e qualidade do papel interferem na mensagem a ser comunicada num texto escrito, por exemplo.

Assim sendo, Kress e van Leeuwen introduzem o conceito de multimodalidade, desenvolvido na área da Semiótica Social, que considera que “a língua é entendida como parte de um contexto sociocultural, no qual cultura é entendida como produto de um processo de construção social” (BOU MAROUN, 2007, p. 91). Esta noção de língua reforça a ideia de que tanto ao escritor quanto ao leitor deve ser comum o significado cultural. Se língua é entendida como parte do contexto sociocultural, logo corresponde ao enfoque semiótico a investigação sistemática da semiose humana em todos os modos empregados em um grupo cultural.

Através da inserção de novas formas discursivas capazes de representar os mais variados significados na composição textual, os sistemas semióticos têm constituído uma nova realidade textual, apresentando novas configurações de texto que exigem do sujeito-leitor a identificação das regras de organização desses sistemas de significados, no sentido de conceberem a junção do verbal e não verbal como recurso para a geração de sentido.

Nessa perspectiva, por configurar a multimodalidade uma nova realidade textual, Rocha (2007) enumera uma série de questões que podem ser consideradas no trabalho com textos multissemióticos em aulas de Língua Portuguesa, sempre focalizando os sentidos que decorrem de suas leituras e as suas formas de representação:

“Quais os tipos de informações melhor manuseadas por meio de uma exibição visual? Quais são as formas disponíveis de exibição visual? O que cada forma permite ao criador de textos comunicar? O que pode o visual fazer que o verbal não pode? Os gráficos e os vídeos são tão informativos quanto ou ainda mais informativos que o texto verbal? É possível determinar se a imagem, o som ou a palavra é o veículo principal do sentido no texto? Pode a assunção que as imagens são utilizadas para ilustrar a mensagem principal que é carregada nas palavras continuar? Como as palavras, as figuras e o som interagem para fazerem sentido? Como ambiguidades criadas por aquela interação podem ser identificadas e interpretadas? O que pode ser ganho ou perdido na troca do verbal pelo visual?” (ROCHA, 2007, p. 74)

Assim, as modalidades escrita, oral e visual possibilitam ao construtor do signo a realização de sua visão ideológica, cabendo ao leitor depreender os sentidos produzidos pelos modos semióticos produzidos em conjunção ao texto escrito. O recurso multimodal, através de suas percepções visuais, atua rapidamente na cognição social, construindo naquele que lê as pressuposições semânticas acerca do universo ideológico que constitui o texto.

6.1. A Gramática do Design Visual

O termo “gramática”, de acordo com Kress & van Leeuwen (1996), geralmente é associado à ideia de um conjunto de regras a serem obedecidas, na medida em que são impostas como formas aceitáveis socialmente. Contrapondo a esta concepção, a Gramática do Design Visual propõe a descrição da forma pela qual os indivíduos e suas relações com as coisas e lugares são combinados entre si, em uma totalidade semântica que os constitui. Sob este enquadre teórico, a Semiótica Social idealiza as regras conforme são produzidas socialmente, através da interação. Posto isto, a Gramática Visual apresenta contribuições teórico-metodológicas através do sistema de “significados interativos” (interactive meaning).

A comunicação visual possui, portanto, recursos semióticos capazes de possibilitar a interação entre os produtores e leitores da imagem. Em interação, os participantes deste processo produzem e atribuem sentido à imagem visual, a fim de conceberem o entendimento expresso pelos significados produzidos, articulando o visual à posição espacial dos diferentes sujeitos sociais que estão em interação e estabelecendo como os elementos são combinados em enunciados visuais de maior ou menor complexidade e extensão.

Em relação ao ensino dos aspectos multimodais presentes nos textos, Bou Maroun (2007, p. 105) afirma:

“O futuro nos reserva uma comunicação mais intensamente multimodal e, por isso, os livros didáticos de Português devem apresentar uma proposta de ensino de produção e de leitura de textos que trabalhe, além da modalidade verbal, a modalidade visual de forma sistematizada, com base nas categorias da Gramática Visual, uma vez que a nova ordem do discurso exige pessoas capazes de interpretar, de maneira eficiente, textos não-verbais, pois de outra forma os sintagmas visuais continuarão sendo tratados como mera ilustração ou como se fossem ‘legíveis’ sem maiores dificuldades.”

Surge daí a relevância em ser alçado à condição de visibilidade neste trabalho o discurso simbólico do mangá, aliado à operacionalização da Gramática Visual, vista como forma de aprendizados globais multissemióticos mais adequados para a nova ordem comunicacional. Neste sentido, espera-se que seja possível mostrar que as categorias microtextuais (texto) e outros recursos visuais podem contribuir, expressivamente, para a construção de sentido – sobrepondo-se uma sobre a outra ou divergindo-se entre elas.

A Gramática do Design Visual (GSD), publicada em 1996 por Kress e van Leeuwen com o título “Reading Image: the Grammar to Visual Design”, foi formulada através da criação de um sistema de códigos de análise visuais embasados na teoria de Halliday, mais especificamente em sua Linguística Sistêmico Funcional (LSF). O linguista britânico M. Halliday defende o postulado de que as nossas escolhas, ao fazermos uso da língua, são sempre em função de um contexto social. Isto quer dizer que as diversas práticas que realizamos com a linguagem estão sempre em concordância com um contexto, cujos modos semióticos cumprem propósitos sociais. Para estes propósitos sociais, Halliday criou três metafunções, representativas de três modos de trabalho semiótico, são elas: Ideacional, Interpessoal e Textual.

Estas categorias funcionais, que extrapolam o caráter prescritivo da gramática normativa, têm embasamento na experiência humana e nas formas de interação social. A metafunção Ideacional representa a construção dos significados com base em nossa experiência de mundo interior e exterior (sistema de transitividade); a Interpessoal expressa as interações dos usuários e; por fim, a Textual refere-se à estrutura, formato do texto e fluxo de informações. Segundo Dionísio (2014, p. 51),

Nessas três metafunções, a oração é a realização simultânea de três significados: uma *representação* (significado no sentido de conteúdo); uma *troca* (significado como forma de ação); e uma *mensagem* (significado como relevância para o contexto). Dessa forma, cada elemento de uma língua é explicado por referência a sua função no sistema linguístico total. Uma gramática funcional é, assim, aquela que constrói todas as unidades de uma língua como configurações de funções e tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo. Nela, uma língua é interpretada como um sistema semântico, entendendo como semântico todo o sistema de significados da língua.

A teoria da análise visual, portanto, relaciona-se às concepções teóricas de metafunções de Halliday e pretende, também, a construção de significados através de funções disponíveis nos sistemas multissemióticos. Dessa maneira, o significado funcional das imagens organiza-se em torno das mesmas metafunções hallidayanas, apesar de receberem outras denominações. Segue, abaixo, uma tabela elaborada por Fernandes e Almeida (2008, p. 12), retirada de Dionísio (2014), para visualização resumida das relações existentes entre as metafunções de Halliday e as metafunções de Kress e van Leeuwen, para quem as metafunções recebem os nomes de Representacional, Interativa e Composicional.

Halliday	Kress & van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe que esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress & van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”

Figura 34: As metafunções. DIONÍSIO, 2014, p. 52

As redes sistêmicas de Halliday constituem, como podemos ver na figura abaixo, diferentes tipos de significado. Para o autor, o sistema de transitividade especifica os papéis dos elementos da oração (ator, meta, vetor, etc), relacionando-se à metafunção Ideacional. O sistema de modo, ligado à metafunção Interpessoal, especifica metafunções como sujeito, predicado, complemento, etc. O sistema de tema e informação refere-se à metafunção Textual e especifica relações dentro do próprio enunciado ou entre o enunciado e a situação. Nas palavras de Dionísio (2014, p. 54), “pode-se dizer que a metafunção ideacional é realizada

pela categoria léxico-gramatical da transitividade; a interpessoal se realiza pelo modo e a modalidade; e a textual pelas estruturas temáticas”.

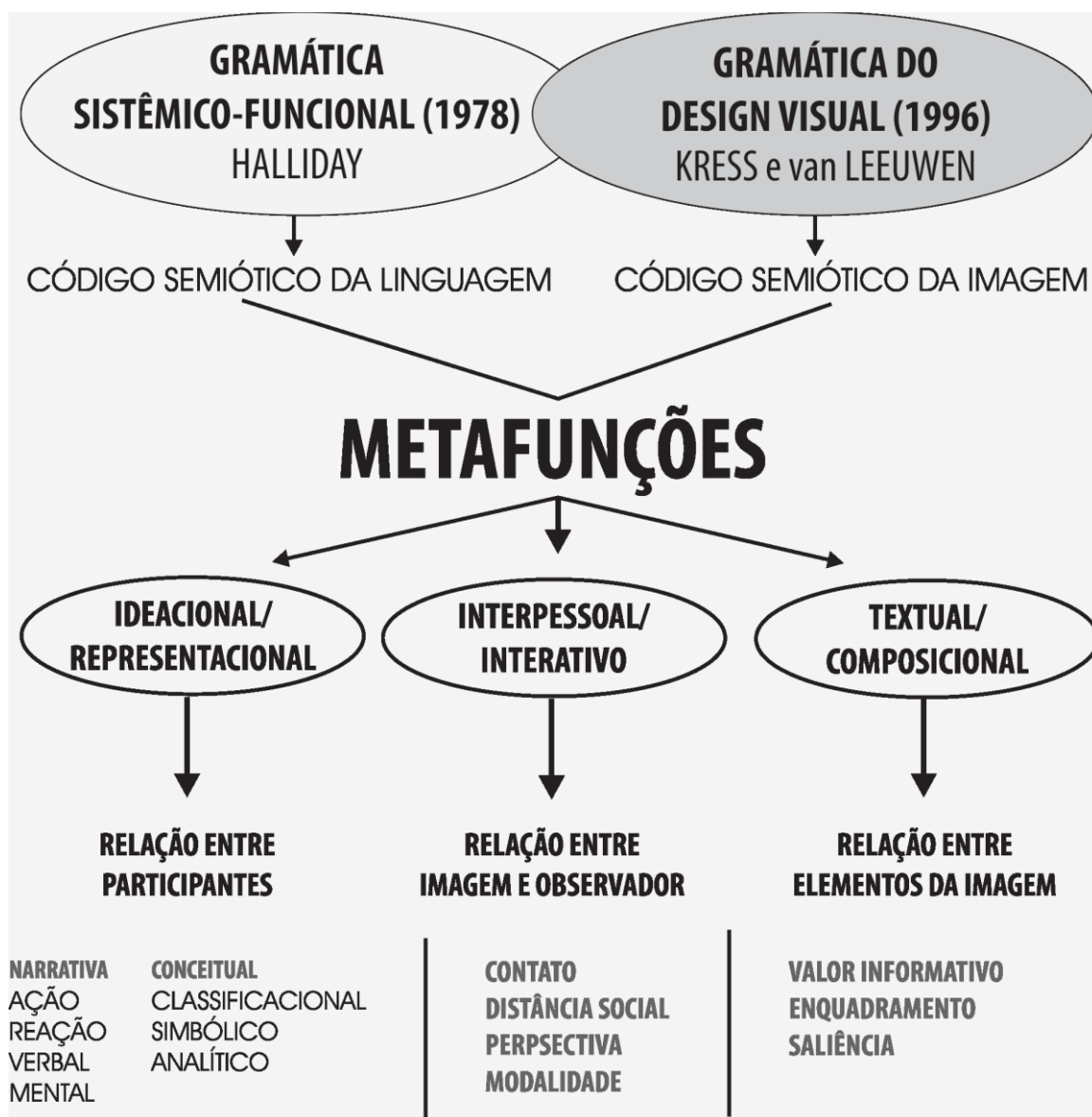


Figura 35: A Gramática Visual de Kress e van Leeuwen. DIONÍSIO, 2014, p. 53

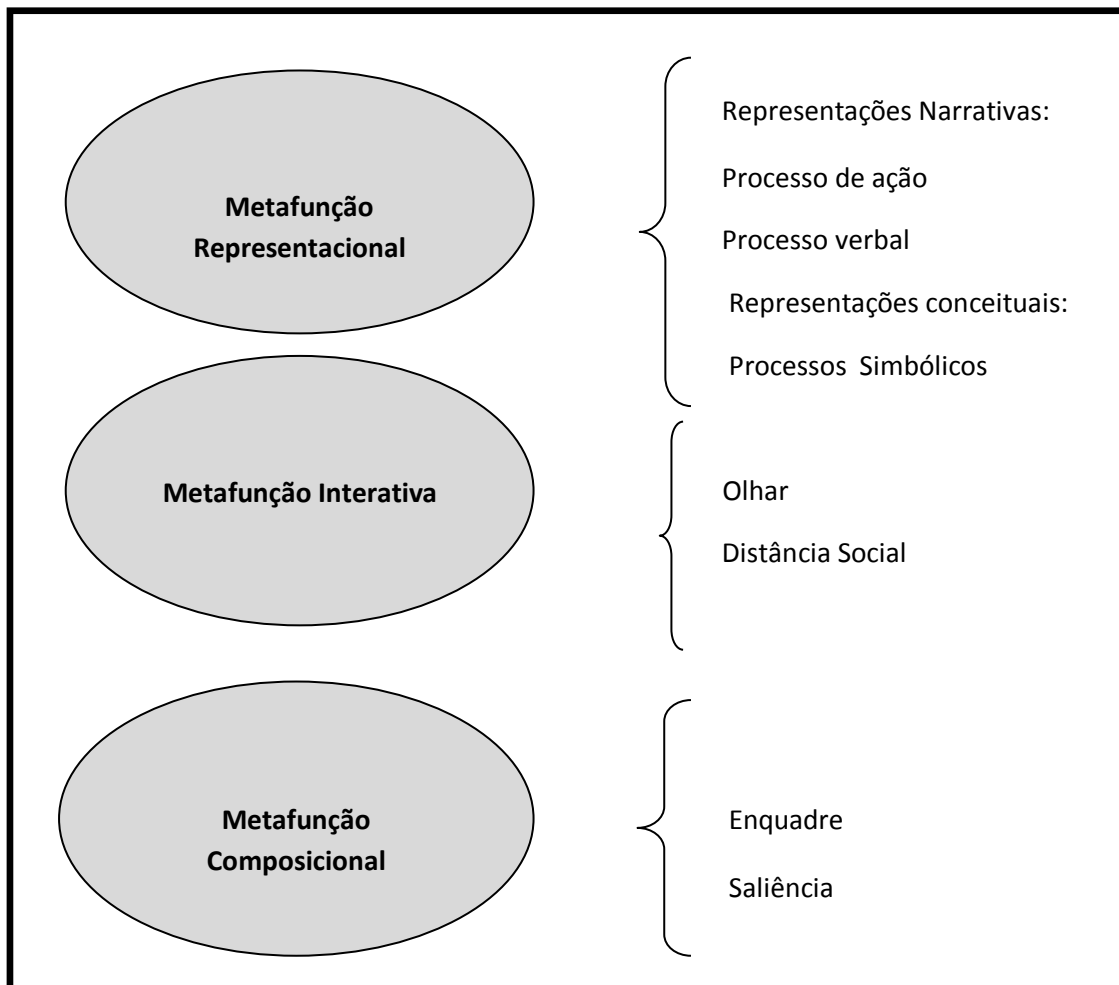
Assim sendo, Kress e van Leeuwen atribuem à análise funcional semiótica da imagem os mesmos princípios da LSF de Halliday, com vistas à sintaxe constituída por elementos visuais, que não são meras representações neutras de significado, mas apresentam funções responsáveis pelo todo significativo quando associadas ao contexto social e cultural. Assim, da mesma maneira como a LSF combina palavras que constituem orações, sentenças e textos,

a GDV descreve a inter-relação entre os elementos imagéticos que são combinados em arranjos visuais de maior ou menor grau de complexidade e extensão.

Contudo, há de ressaltar que Kress e van Leeuwen afirmam que as relações semânticas estabelecidas na escrita se diferem das relações semânticas do modo semiótico das imagens. Na linguagem verbal utilizam-se os verbos de ação, enquanto na linguagem não verbal os “vetores” serão os responsáveis por imprimir processos de ação.

A metafunção Representacional, concernente à função Ideacional na linguagem de Halliday, é responsável pela construção visual dos participantes envolvidos, dos eventos, objetos e circunstâncias em que ocorre a ação. A metafunção Interativa, relacionada à interação entre os participantes, tem a ver com o modo como os recursos visuais constroem as relações entre quem vê e o que é visto. Por último, a metafunção Composicional, referente à função textual de Halliday, relaciona-se à distribuição do valor da informação ou ênfase dada entre os elementos constitutivos da imagem.

Segue abaixo um quadro criado especificamente para este trabalho que nos permite visualizar resumidamente as concepções teóricas de Kress e van Leeuwen focalizadas na produção e na análise do material didático proposto no Projeto de Intervenção que fora aplicado em sala de aula. As categorias analíticas dos autores supracitados não se limitam apenas às apresentadas a seguir.



6.1. A metafunção representacional

A função representacional de Kress e van Leeuwen é caracterizada nas imagens através de personagens representados (pessoas, objetos ou lugares), de modo que o ordenamento sequencial dos elementos constrói a sintaxe na linguagem visual. É dividida em duas estruturas representacionais: Narrativa e Conceitual, sendo a última subdividida em Classificacional, Analítica e Simbólica. Neste trabalho, trataremos apenas das Representações Narrativa e Conceitual (processo simbólico), cujas teorias dizem respeito às nossas análises subsequentes e foram utilizadas como sustentação teórica na produção do material didático proposto.

6.1.1. As representações Narrativas

As representações narrativas ocorrem na conexão dos participantes por um vetor, que implica a interação entre eles. Servem para apresentar ações e eventos, processos de mudança, adaptações espaciais. Kress e van Leeuwen utilizam para a análise de imagens os seguintes processos: Processo de ação não-transacional, transacional unidirecional e bidirecional; Reacional não-transacional e transacional; mental; verbal e de conversão; entre outras. Mas apenas os processos de ação e o processo verbal serão adotados neste estudo, visto que constituem pressupostos teóricos nos quais a elaboração e análise das questões se sustentaram.

Na estrutura representacional, os participantes – chamados participantes representados – são personagens da comunicação visualmente construída. Neste caso, temos um *vetor* (representado na língua escrita pelo verbo), que na língua visual também expressa as ações realizadas pelos participantes. O vetor, ou linhas de ação, é representado por linhas e pontas de flechas que indicam o direcionamento do movimento dos participantes representados.

6.1.1.1. Processo de ação

O processo de ação descreve o que está acontecendo no mundo exterior, envolvendo a ação física, portanto, está relacionado aos verbos fazer e acontecer. Aos participantes envolvidos neste Processo, dá-se o nome de Ator (aquele responsável por dirigir a ação a algo ou alguém) e Meta (aquele para quem a ação foi direcionada).

É possível que, visualmente, haja apenas um participante no Processo de ação: o Ator. Neste caso, o vetor (seta que determina o direcionamento da ação) pode ser assim representado:

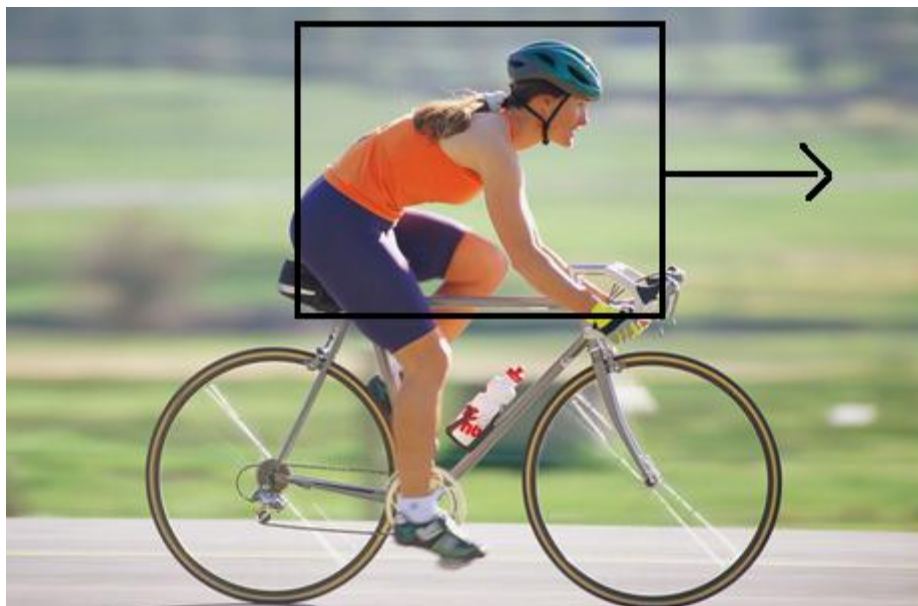


Figura 36: Imagem ilustrativa retirada do Google – 1

Outro Processo de ação possível é aquele no qual Ator e Meta atuam em conjunto: a direção do vetor parte do Ator em direção à Meta, ou seja, uma ação é praticada sobre um dos participantes. Este tipo de estrutura recebe o nome de Processo de Ação Transacional, uma vez que apresenta a mesma lógica do verbo transitivo na língua escrita.

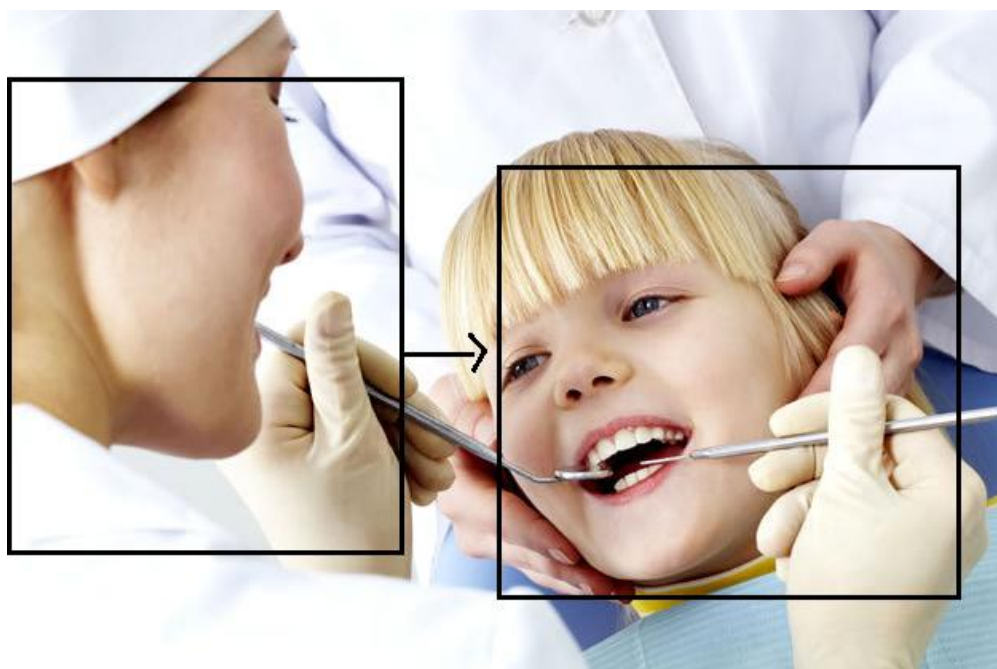


Figura 37: Imagem ilustrativa retirada do Google - 2

Para Kress e van Leeuwen há outra forma de se estruturar a execução de uma ação pelos participantes, onde o participante (Meta) sofre uma ação do Ator que não está visível na imagem. A figura abaixo ilustra como se dá este processo:



Figura 38: Imagem ilustrativa retirada do Google - 3

Se as ações forem simultâneas, isto é, tanto o Ator quanto a Meta atuam no mesmo instante, de modo que ambos pratiquem e sofram as ações, temos uma estrutura Transacional Bidirecional.

Na imagem abaixo, ilustrativa de uma luta de MMA, vemos que os participantes representados atuam conjuntamente: no mesmo momento em que o soco é dado pelo participante da direita, o participante da esquerda age com um chute. Neste tipo de estrutura, os participantes atuam num duplo processo de ação, uma vez que ao mesmo tempo em que o participante é Ator, ele pode ser considerado também Meta.



Figura 39: Imagem ilustrativa retirada do Google - 4

Quando os participantes atuam num processo de continuidade, em que a ação de um pressupõe a reação do outro, os participantes recebem o nome de Interactors. Este tipo de estrutura visual, as ações são simultâneas, como ocorre num jogo de xadrez, por exemplo, e, portanto, temos novamente a duplicidade dos papéis dos



Figura 40: Imagem ilustrativa retirada do Google - 5

Importa destacar que as ilustrações acima foram retiradas do Google Imagens a título de exemplificação de como ocorrem os processos de ação segundo a GDV. As caixas (representativas dos participantes) e vetores (representados pela flecha) foram utilizados para demonstrar a ação do Ator sobre a Meta.

6.1.1.2. Processo reacional

No processo reacional ocorre a presença de um vetor que é constituído pelo direcionamento do olhar do participante (neste caso, chamado *Reacter*) diante de uma ação. Segundo Bessa *et al* (2008, p. 4),

“As reações também podem ser transacionais, as quais ocorrem quando existe a possibilidade de visualização do direcionamento do olhar, e, nesse caso, aparece um outro participante, que é denominado de *Fenômeno*, o qual pode ser outro participante ou uma proposição visual. Em casos de ausência de fenômeno(s), como nos casos em que não é imaginável a identificação do rumo do olhar do *Reator* estamos diante de uma reação *não-transacional*”.

Assim, O *Reacter* na gramática do visual é o participante que pratica a ação de ver e deve ser humano ou um animal considerado quase humano.



Figura 41: Imagem ilustrativa retirada do Google – 6

Na imagem acima é evidente a presença de vetores que saem dos olhos do participante em direção a algo, embora não seja possível estabelecer quem seja o alvo desse olhar (o Fenômeno). Portanto, trata-se de um processo não transacional.

Em quadrinhos, é bastante comum a estrutura de um processo transacional, uma vez que a percepção do outro participante pode ser inferida de acordo com o próprio percurso da narrativa ou, até mesmo, devido à visualização do Fenômeno em outra vinheta.



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

6769

Figura 42: Tirinha ilustrativa retirada do Google – 7

6.1.1.3. Processo Verbal

O processo verbal diz respeito ao vetor balão de diálogo que aparece ligado ao participante no momento de sua fala. É um processo, evidentemente, bastante comum no hipergênero Quadrinhos e, portanto, notoriamente importante para o trabalho aqui empreendido.

Conforme Kress e van Leeuwen, a pessoa através da qual parte o balão de diálogo é chamada de Dizente e o participante verbal, no interior do balão, recebe o nome de Enunciado.

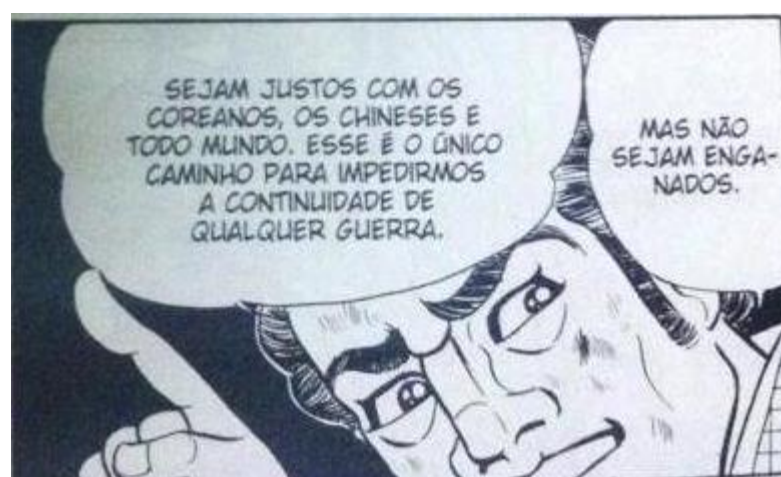


Figura 43: Exemplo retirado de *Gen pés descalços*. NAKAZAWA, 2011, p. 78

6.1.2. As representações Conceituais

As representações Conceituais caracterizam-se pela ausência de vetores, uma vez que não há participantes representados para a execução de ações. Quer isto dizer que, ao contrário das representações Narrativas, as representações Conceituais representam os participantes mediante a sua essência, isto é, classe, estrutura ou significado. Além disso, são estáticas e seus participantes são caracterizados pelos valores que podemos lhes atribuir, e não ações. Classificam-se em processos conceituais classificatórios, analíticos e simbólicos.

6.1.2.1. Processo Conceitual Simbólico

O processo conceitual simbólico constitui-se na identificação do participante imagético diante de atributos evidenciados através de fatores como cor, posicionamento, luminosidade, enquadramento. Esse processo é subdividido em dois, a saber: o processo simbólico atributivo e o processo simbólico sugestivo.

Os processos conceituais simbólicos atributivos caracterizam-se pela presença de um portador (o participante cujo significado ou identidade é definido na relação representada) e um atributo simbólico (que representa o significado ou identidade por ele mesmo) (Kress e van Leeuwen, 1996, p.108), sendo o último ressaltado no Portador.

Já os processos conceituais simbólicos sugestivos são caracterizados pelo fato de o Portador ser o elemento principal, apresentando-se como um todo e, portanto, sem recorrer à manipulação dos recursos visuais na imagem.

6.2. A metafunção interativa

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), a comunicação visual também tem recursos que exploram a constituição e manutenção de outro tipo de interação, a interação estabelecida entre produtor e espectador da imagem. Nesse aspecto, as imagens e outros elementos multissemióticos envolvem os participantes representados (pessoas, lugares e coisas

representadas nas imagens) e participantes interativos (as pessoas que interagem por meio da imagem: produtor e espectador).

As relações entre os participantes podem ser, portanto, de três tipos: entre participantes representados, entre participantes representados e participantes interativos e entre os próprios participantes interativos.

Em relação ao segundo tipo, os autores afirmam que esta configuração de interação é formada por vetores que conectam os participantes com o espectador, de modo que o contato seja estabelecido mesmo que num nível imaginário. A fim de exemplificar como esta interação ocorre, eles utilizam a imagem abaixo para demonstrar tanto o vetor que liga o olhar do participante rumo ao seu espectador quanto o vetor responsável por formar um gesto, que parte do participante representado, em direção ao seu possível interlocutor.



Figura 44: Exemplo retirado da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996, p. 117)

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que os produtores de imagem devem optar por fazer com que os participantes humanos ou quase-humanos olhem ou não para o espectador, devendo, também, escolher se esta representação será longe ou perto de quem vê. Isto se

justifica, segundo os autores, porque a escolha da distância irá sugerir o grau de relação entre participantes e espectadores.

6.2.1. O olhar

Quanto ao olhar, Kress e van Leeuwen consideram que os participantes podem ter o olhar visualmente direcionado ao observador (participante interativo) ou a outro participante também representado na imagem.

Quando o participante representado posiciona-se de modo como quem olha para o seu observador, quem o vê, vetores formados pela linha do olhar são pressupostos na imagem, no intuito de conectar participante representado ao participante interativo. Além do olhar, gestos em direção ao observador também podem ser criados visualmente para que seja realizada a interação entre interlocutores, como na imagem utilizada por Kress e van Leeuwen acima. Neste sentido, de acordo com os autores, uma linha imaginária é criada, com o objetivo de envolver o participante interativo na comunicação que se deseja estabelecer e, conseqüentemente, fazê-lo esboçar alguma reação diante do contato realizado.

6.2.2. A Distância Social

O discurso imagético dispõe ainda de outra dimensão da função interativa: a distância social, que determina o distanciamento social e pessoal dos participantes da interação. São seis as maneiras pelas quais o participante interativo pode ver o participante representado: 1) distância íntima (são retratadas apenas a cabeça e a face), 2) distância pessoal próxima (a cabeça e o ombro são representados), 3) distância pessoal longa (o participante é mostrado somente a partir da cintura), 4) distância social próxima (o participante é representado em sua totalidade), 5) distância social longa (o participante é representado em sua totalidade, juntamente com o espaço ao seu redor) e 6) distância pública (o torso de muitas pessoas é retratado). Kress e van Leeuwen, a este respeito, afirmam:

“[...] como a escolha entre a "oferta" e "procura", a escolha de distância pode sugerir diferentes relações entre os participantes e espectadores representados. Em manuais sobre produção cinematográfica e televisiva, o

tamanho do quadro é invariavelmente definida em relação ao corpo humano. Mesmo que a distância é, estritamente falando, um continuum, a "linguagem do cinema e da televisão impôs um conjunto de distintos pontos de corte nesse continuum, na mesma maneira como as línguas impõem pontos de corte no continuum das vogais que podemos produzir." (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p. 124)

As relações sociais são, então, determinadas pela distância (literal ou figurativamente) que é mantida. Outros modos de distância são as relacionadas aos graus de proximidade entre os participantes representados. A primeira delas, a “Distância Pessoal Close”, implica na distância entre as pessoas que têm uma relação íntima, podendo-se segurar ou agarrar a outra pessoa. Os não-íntimos, por outro lado, não podem chegar tão perto e, se o fizerem, será considerado um ato de agressão. A “Distância Pessoal Far” é a distância em que há um ponto que supõe estar fora do alcance de tocar o outro e um ponto onde as pessoas podem se tocar caso ambas estendam o braço. Esta distância se refere à distância em que assuntos de interesses pessoais são discutidos.

Neste sentido, os autores defendem que os campos de visão das imagens pressupõem as relações sociais e pessoais conforme a proximidade física existente entre os participantes, ou seja, quanto mais distante um participante se coloca em relação a outro, tanto maior será a relação pessoal que mantêm entre si.

Quanto à relação entre o participante humano representado na imagem e o participante interativo (espectador ou observador), os autores a consideram uma relação imaginária, pois apesar do close-up utilizado pelo produtor da imagem para denotar um grau de proximidade entre ambos, é muito provável que quem o vê não o conheça, de fato.

Na figura abaixo, o participante representado mantém bastante proximidade com aquele que o vê, já que é mostrado bem de perto. Devido ao close-up dado pelo fotógrafo, é possível ver detalhadamente cada ruga de expressão e outros elementos que compõem a sua fisionomia: o modo de olhar, as covinhas do sorriso, os dentes, a barba por fazer, o cabelo desarrumado e o próprio direcionamento de seu olhar, subjetivamente focado em quem o vê.



Figura 45: Imagem ilustrativa retirada do Google – 8

Por outro lado, a imagem abaixo representa exatamente o contrário da exposta anteriormente. Nela, observamos que a proximidade sugerida pelo produtor da fotografia é bastante longínqua, de modo que a sua visualização envolva até mesmo o chão da sala.



Figura 46: Imagem ilustrativa retirada do Google – 9

6.3. A Metafunção Composicional

A metafunção Composicional é responsável por promover a integração entre os elementos representacionais e os elementos interacionais, tornando significativa a relação entre linguagem verbal e visual. A Composição relaciona, então, os significados representacionais e interativos da imagem uns aos outros através de três sistemas inter-relacionados:

1. Valor da informação: A colocação de elementos (participantes e sintagmas que se relacionam) estabelece com a informação específica valores ligados às várias "zonas" da imagem: à esquerda e à direita, superior e inferior, centro e margem.
2. Saliência: Os elementos (os participantes, bem como de representação e interativos) são feitos para atrair a atenção do espectador em graus diferentes, através de fatores como a colocação em primeiro ou segundo plano, tamanho relativo, contrastes no valor tonal (ou cor), as diferenças de nitidez, etc.
3. Enquadre: A presença ou ausência dos dispositivos de moldação (realizado por elementos que criam linhas de divisão, ou por linhas de quadros reais) desconecta ou conecta elementos da imagem, o que significa que eles estão ou não estão juntos em algum sentido.

A respeito dos três princípios acima, Kress e van Leeuwen afirmam que não se aplicam somente ao texto imagético; também se aplicam aos recursos visuais que combinam texto e imagem e, talvez, outros elementos gráficos, sejam eles em uma página ou em uma televisão ou computador. Neste sentido, há de se considerar a necessidade de saber se os produtos dos diversos modos devem ser analisados separadamente ou de uma forma integrada, isto é, se os significados do conjunto devem ser tratados como a soma dos significados das partes ou se as partes devem ser encaradas como interagindo e afetando o outro. Eles concluem que devemos ser capazes de olhar para o todo da página como um texto integrado, uma vez que o estudo da língua e o estudo de imagens devem ser correlacionados na comunicação a fim de formarem textos integrados e significativos.

Dos três componentes da metafunção Composicional relacionados acima, apenas dois serão retratados neste estudo: o enquadre e a saliência.

6.3.1. O enquadre

O enquadre é um elemento composicional que tem como função indicar se os elementos visuais estão sendo representados num fluxo contínuo, relacionados, ou como identidades separadas. Os elementos ou grupos de elementos são desconectados, marcados uns com os outros, ou conectados, juntos. O enquadramento visual também é uma questão de grau: elementos da composição podem ser forte ou fracamente enquadrados, segundo a GDV. Quanto mais forte for a definição de um elemento, mais ele é apresentado como uma unidade separada de informações. Contudo, em se tratando de HQs, por exemplo, a relação deste elemento enquadrado poderá estar em conexão ao fluxo narrativo, mas sendo-lhe dada maior ênfase em detrimento de outros participantes e/ou objetos.

Para dar a impressão de que os elementos estão ou não enquadrados na composição da imagem utiliza-se linhas divisórias, descontinuidade no uso da cor ou da forma e/ou espaços vazios. Por outro lado, a fim de apresentar a integração dos elementos visuais, podem ser utilizadas cores e formas contínuas e o uso de vetores que ligam os olhares. No exemplo abaixo, podemos observar que há enquadres que conferem a relação de particularidade num determinado evento comunicativo – como no terceiro, quarto e quinto quadrinhos – enquanto, por outro lado, observamos também enquadramentos que integram os elementos numa única composição, representando os componentes através de vetores conectivos numa integração ininterrupta. Há um sentido de fluxo contínuo da esquerda para a direita.



Figura 47: Imagem ilustrativa retirada do Google – 10

6.3.2. A saliência

Segundo a GDV, a integração dos códigos serve para produzir o texto colocando os elementos significativos de modo a fornecer coerência e ordenação entre eles. A saliência, princípio responsável por criar uma hierarquia de importância entre os elementos, envolve diferentes graus de relevância para os elementos da composição textual.

A importância de determinado elemento numa composição visual é adquirida conforme a sobreposição deste elemento em relação a outro, seja através de efeitos de cor, nitidez, brilho, perspectiva, seja por meio do tamanho e/ou centralidade do elemento visual:

“[...] a composição de uma imagem ou de uma página também envolve diferentes graus de relevância para seus elementos. Independentemente de onde eles são colocados, saliência pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, a seleção de alguns como o mais importante, mais digno de atenção do que outros.” (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p. 201)

A imagem a seguir demonstra, por exemplo, a percepção de relevância dada à moça que sorri para a foto. Apesar de constituírem-se como integrantes do momento retratado na fotografia, os outros participantes representados apresentam-se num segundo plano. O modo de integração da imagem pressupõe um elemento com maior saliência – a moça. Esta saliência justifica-se pelo tamanho, nitidez de foco, contraste de cor e a própria colocação no campo visual (à frente dos outros participantes).



Figura 48: Imagem ilustrativa retirada do Google – 11

7. O INTERDISCURSO EM MAINGUENEAU

Em Maingueneau (2008), o conceito de interdiscurso é apresentado numa perspectiva de heterogeneidade constitutiva – “as palavras, os enunciados de outrem estão intimamente ligados ao texto que elas não podem ser apreendidas por uma abordagem linguística *stricto sensu*” (MAINGUENEAU, 2008, p. 31) –, embora, para ele, os linguistas costumem reconhecer outra forma de presença do “Outro”: a heterogeneidade “mostrada”. A diferença entre elas é que a primeira mostra explicitamente sua alteridade, através do discurso citado, de palavras entre aspas, entre outros; enquanto a segunda não evidencia marcas de palavras ou enunciados de outrem. Mas por considerar este termo ainda muito vago, o substitui pela tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

Universo discursivo, para o autor, representa o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Conjunto finito, mesmo que não possa ser apreendido em sua totalidade, a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de ser estudados: os *campos discursivos*. Estes últimos são entendidos por Maingueneau como o conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência (tanto por meio do confronto aberto quanto através da aliança, neutralidade aparente, entre outros) e são delimitadas reciprocamente em uma determinada região do universo discursivo. Tais discursos podem pertencer ao campo político, filosófico, dramaturgico, gramatical etc. Entretanto, estes campos e seus recortes não definem, conforme o autor, “zonas insulares”, por se tratar de apenas uma abstração necessária, que deve permitir múltiplas redes de trocas.

É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso, salienta Maingueneau (2008), de modo que, hipoteticamente, essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. Isto não significa, no entanto, que um discurso seja constituído da mesma maneira com todos os discursos desse campo; devido à sua evidente heterogeneidade: uma hierarquia variante opõe discursos dominantes e dominados e todos eles não se posicionam necessariamente no mesmo plano, não sendo possível, pois, “determinar a priori as modalidades das relações entre as diversas formações discursivas de um campo” (MAINGUENEAU, 2008, P. 34-35).

Subsequentemente, os *espaços discursivos* são isolados no campo, isto é, subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação.

Por fim, acrescenta que reconhecer este tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir um “sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 35-36). Quer isto dizer que, semanticamente, o que existe é um espaço de trocas e jamais de identidade fechada. O Outro não deve ser pensado como uma espécie de “invólucro” do discurso, haja vista que no espaço discursivo,

“o Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade externa; não é necessário que ele seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso. Ele se encontra não raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. Ele é aquele que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo. É aquela parte de sentido que foi necessário o discurso sacrificar para constituir a própria identidade.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 36-37)

Dessa concepção decorre o caráter essencialmente dialógico de todo enunciado do discurso, a impossibilidade de dissociar a interação dos discursos do funcionamento intradiscursivo. Essa junção do Mesmo e do Outro retira das formações discursivas o caráter de “essência”, uma vez que a formação discursiva resulta de um conflito regulado e não retira desta essência o princípio de sua unidade.

8. METODOLOGIA

8.1. O Projeto de Intervenção

Para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção, foi realizada como forma de pesquisa a pesquisa-ação aos alunos para os quais foi oferecido o enquadramento teórico necessário ao processamento do texto – os conceitos e funcionalidade dos princípios de interdiscursividade e multimodalidade, entre outras estratégias. A pesquisa-ação caracteriza-se, conforme afirma Thiollent (2002), por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, norteadas pela resolução de problemas ou de objetivos de transformação. A este respeito, salienta o autor:

“Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo (...) trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidência dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.” (THIOLLET, 2002, p. 21-22)

Sob esta perspectiva, por participarem efetivamente – tanto o professor-pesquisador quanto os participantes da pesquisa – do processo de construção de conhecimento do universo textual ao qual pertence o mangá proposto e dos princípios citados, foi oferecida, aos alunos, uma ação planejada na exploração do conteúdo e estrutura do texto, a fim de que fosse possível a observação, avaliação e contraste dos resultados obtidos da turma em foco com a turma em que o ensino dos dois conceitos não ocorreu em paralelo à leitura do livro.

O Projeto foi realizado com 20 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 12 e 14 anos, matriculados numa escola municipal de Lagoa Santa – MG. O público-alvo ao qual o projeto foi aplicado é composto, em sua maior parte, por alunos que vivem em comunidades de desprivilegiamento socioeconômico e estigmatização cultural. Todos os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa, e foi sempre ressaltado o nosso comprometimento em manter seus nomes em sigilo. Por isso, referimo-nos aos alunos da turma 1 como Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3... Aluno 10, e aos alunos da turma 2, Aluno 11, Aluno 12, Aluno 13... Aluno 20.

A pesquisa foi aplicada no ano de 2015. A construção dos dados foi realizada através da proposta de leitura do mangá intitulado “Gen, pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde” aos dois grupos de alunos participantes da pesquisa (cada grupo referente a uma turma de 7º ano, totalizando 20 estudantes). Subsequentemente, foram abordados e analisados os fenômenos concernentes ao nosso objeto de pesquisa em uma das turmas participantes para que lhe fosse dada as condições necessárias de apreensão do sentido textual em acordo com os princípios explicitados. Em contrapartida, à outra turma participante somente a leitura do livro e os exercícios de compreensão e interpretação lhes foram oferecidos.

Outros procedimentos metodológicos também foram adotados, como a pesquisa bibliográfica e leituras teóricas sob o enfoque da Semiótica Social e Linguística textual. Para tanto, autores como Kress e van Leeuwen (1996), Hodge e Kress (1988), Eisner (2010), Luyten (2001) e Maingueneau (2008), entre outros, foram consultados a fim de produzirmos um aporte teórico consistente capaz de abarcar os conceitos que estudados.

O tempo para a realização do Projeto de Ensino foi de 22 aulas. Os recursos materiais utilizados na aplicação do projeto foram de responsabilidade do professor-pesquisador. As práticas de ensino foram organizadas através de módulos didáticos para a organização do trabalho. Abaixo, seguem os módulos:

8.1.2. Os módulos

8.1.2.1. Módulo 1: Introdução do gênero História em Quadrinhos e ao gênero Mangá

Objetivos:

Levar o aluno a:

1. Compreender a organização estrutural dos quadrinhos e do mangá;
2. Relacionar o gênero do texto às práticas sociais que a sua leitura requer;
3. Identificar os efeitos de sentido decorrentes dos recursos linguísticos utilizados;
4. Identificar as marcas linguísticas e icônicas de organização temporal presentes na narrativa;

5. Relacionar imagens, timing, balões e vinhetas aos fatos linguísticos para a construção do sentido das HQs e do mangá como artes sequenciais;
6. Identificar a linguagem imagética do mangá como recurso interpretativo do hipergênero quadrinho.

Materiais: Histórias em quadrinhos, revistas de mangá, computador.

Metodologia: Aulas expositivas sobre os temas selecionados, leitura de HQs, leitura de mangás, consulta em sites da internet em que são apresentados mangás para leitura online.

Carga horária: 5h/aula

Conteúdo programático: Linguagem verbal e não verbal;
Histórias em quadrinhos e Mangá (aspectos estruturais e organizacionais dos gêneros);
Noções sobre emissor e enunciador, função social, público alvo, suporte e temática.

Atividades:

1. Explicação daquilo *que* será lido e *por que* será feita a leitura das HQs.
2. Conversa informal com a turma sobre o que é, inicialmente, uma história em quadrinhos (apesar de já terem visto em séries anteriores) com formulações de questões como: O que você entende por histórias em quadrinhos? Quais personagens vocês mais gostam das histórias em quadrinho que vocês conhecem? Vocês se lembram de alguma história que leram? Como foi a história?
3. Levantamento dos conhecimentos prévios sobre a estrutura e a característica linguística deste gênero textual (balões, expressão dos personagens, diálogos, onomatopeias...).
4. Apresentação e leitura de algumas histórias em quadrinhos (no intuito de perceberem a posição dos personagens, as falas, balões, entre outros elementos);
6. Introdução do gênero mangá: suas características e peculiaridades (a predisposição à forma visual de comunicação em decorrência da escrita; a leitura da direita para a esquerda e de trás pra frente, ou seja, a história começa da última página; impressão em preto e branco;

principais características do estilo do desenho: olhos, formato do rosto, etc.), enquadrando-o dentro do hipergênero quadrinhos.

7. Incentivo à participação dos alunos que já leram e/ou conhecem o mangá, solicitando exemplos de histórias em quadrinhos feitas no estilo japonês para aqueles que já estão familiarizados com o gênero.

8. Explicação dos objetivos da prática de leitura que será realizada: Quais as estratégias necessárias para ler um mangá? Qual a finalidade desse gênero? Qual é a sua estrutura organizacional? Em que aspecto se diferencia da história em quadrinho ocidental?

9. Apresentação de revistas de mangás, a fim de conhecerem a sua estrutura e o modo como devem ser lidas através da consulta, na sala de informática, ao site <http://centraldemangas.com.br/>.


10. Proposição de leitura de um trecho de um mangá, retirado de um livro didático, para, em seguida, responderem às questões de compreensão do texto. Segue, abaixo, o trecho adotado:

Prática de leitura

Texto 3 – Mangá

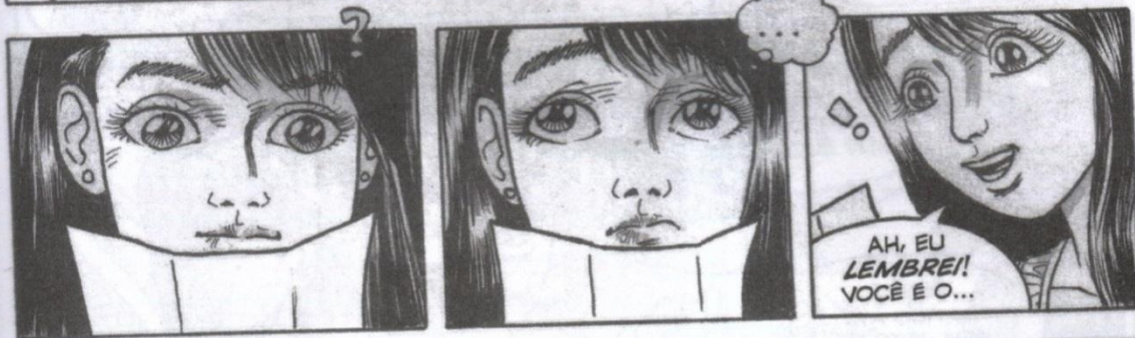
A escolha de uma carreira profissional, ficar sem rumo determinado, batalhar pelo que acredita ser o seu futuro profissional, encarar os desafios que aparecem são coisas que fazem parte do cotidiano de muita gente.

E há muitas formas de retratar isso. Você conhece o mangá? É uma espécie de história em quadrinhos de origem japonesa que acabou caindo no gosto de leitores do mundo inteiro e hoje em dia tem versões de suas histórias no cinema e na TV.

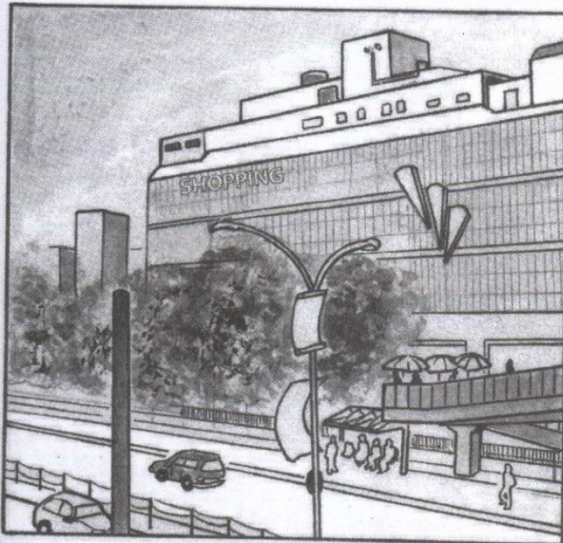


Alexandre Nagado.

186



Alexandre Nagado.



"ENTÃO VOCE VIROU MESMO UMA DESENHISTA PROFISSIONAL?"



MAIS OU MENOS. AINDA ESTOU BATALHANDO MEU ESPAÇO.

MAS O LEGAL É QUE VOCÊ JÁ TEM UMA CARREIRA A SEGUIR, NÉ?



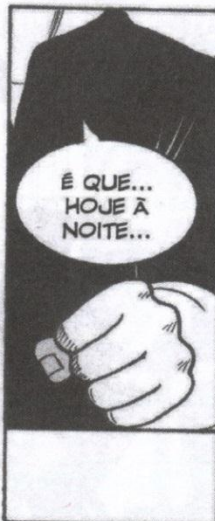
VIU, LEO. O PESSOAL QUE ERA DO GINÁSIO ESTÁ MARCANDO UMA FESTA DE REENCONTRO PRA SEMANA QUE VEM.

VOCE NÃO GOSTARIA DE IR TAMBÉM?



VALEU PELO CONVITE, MAS NÃO VAI DAR MESMO.

POR QUÊ?



É QUE... HOJE À NOITE...



... EU ESTOU EMBARCANDO PRO JAPÃO.

Alexandre Nagado.



"EU ME LEMBRO, COMO SE FOSSE ONTEM, DO DIA EM QUE VOCÊ ME **DESENHOU**. FOI MUITO LEGAL."

"O PESSOAL FICOU ME ZOANDO, MAS EU **ADOREI** O DESENHO. FOI UMA DAS POUCAS VEZES EM QUE A GENTE SE FALOU."



PUXA, EU FICO ATÉ SEM JEITO DE LEMBRAR TÃO POUCO DE VOCÊ.



AH, NEM ESQUENTA. EU ERA TÃO **TÍMIDO** QUE CHEGAVA A SER ESQUISITO.



ISSO LÁ É VERDADE.

MAS AGORA...



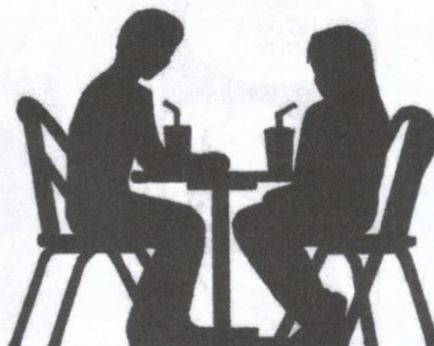
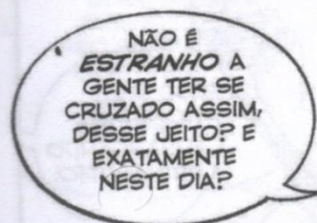
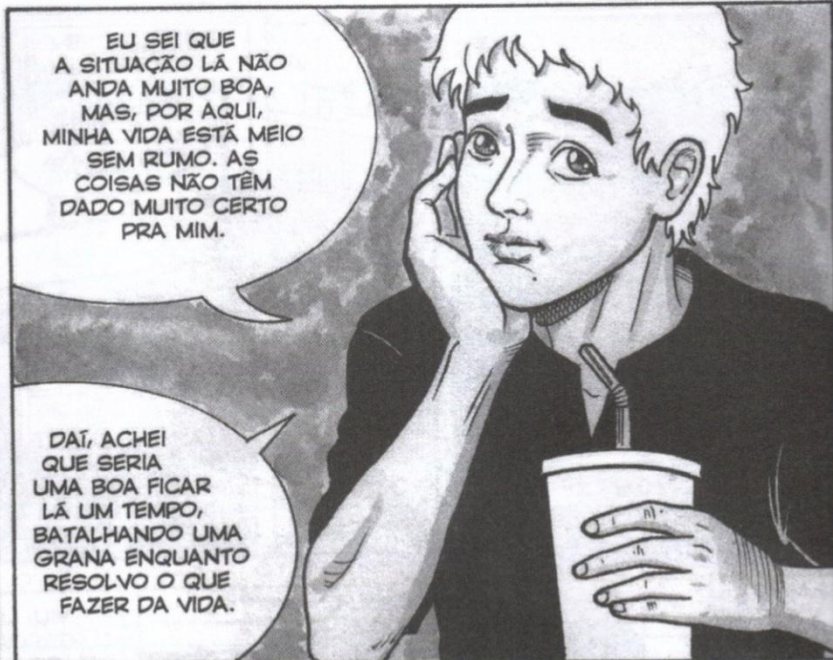
OLHA, DANI, EU ESTAVA INDO LÁ PRO **SHOPPING** DAR UMA VOLTA. VOCÊ NÃO QUER IR JUNTO COMIGO?

AÍ, A GENTE COLOCA O **PAPÓ** EM DIA.

LEGAL, VAMOS, SIM!

DEPOIS DO SUSTO, QUERO UM **SUCO** PRA ME ACALMAR.

Alexandre Nagado.



"A ÚNICA COISA QUE EU QUERIA DIZER É QUE GOSTARIA DE TER TE REENCONTRADO HÁ MUITO MAIS TEMPO..."

Alexandre Nagado



Alexandre Nagado.



OUTUBRO DE 2002

Alexandre Nagado.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Você gostou da história? *Resposta pessoal.*
2. Qual era a relação entre Dani e o antigo amigo na época da escola? *Uma relação de amizade.*
3. Leia o último quadrinho em que Leo e Dani aparecem sentados na lanchonete. Em sua opinião que esse novo encontro significou para as personagens? *Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que o encontro abriu novas possibilidades de relacionamento. A fala de Leo demonstra reconhecer e insinuar essas possibilidades, e a de Dani, que ela gostou muito de tê-lo reenc*

Procedimentos para a leitura do trecho do mangá:

1. Propor uma leitura compartilhada entre professor e alunos: primeiro a leitura silenciosa, depois a leitura em voz alta realizada pelo professor.
2. Levantar diferenças em relação às HQs em português.
3. Perguntar o que os alunos entenderam da história.
4. Ajudar os alunos a prestar atenção a alguns aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio.
5. Abordar os conhecimentos e experiências dos alunos a respeito do tema do texto.
6. Quais palavras presentes no texto fazem referência ao tema tratado na narrativa?
7. Procurar explorar com os alunos a sequência dos acontecimentos, recortando cada parte e mostrando as possibilidades de ligação com as outras partes do texto.
8. Destacar o uso dos balões, vinhetas (quadrinhos), linguagem icônica (visual), técnica do desenho utilizada (estilo japonês), planos e ângulos de visão, personagens, entre outros, presentes num mangá.

Após a leitura do texto será aplicada a seguinte atividade:

1. Observe o primeiro quadrinho do mangá.
 - a) O que representa o desenho que aparece próximo ao balão de fala da personagem Dani? Qual a finalidade do uso deste desenho em se tratando de uma história em quadrinho?
 - b) A expressão facial da menina condiz com o desenho envolto ao balão? O que o seu olhar demonstra?
 - c) Qual palavra aparece em destaque no quadrinho? Associando-a à história narrada, por que o autor fez uso deste recurso?
2. No segundo quadrinho o menino retira de sua carteira algo para comprovar que a menina e ele já se conhecem há algum tempo. Contudo, percebemos que, interligados a este quadrinho, há ainda dois que constituem este momento específico: a retirada do papel de sua carteira. A

ausência de fala em um destes quadrinhos compromete a coerência interna da narrativa? Para que serve este recurso?

3. Em quais quadrinhos podemos perceber uma sequência de ações que, quando interligados, denotam a passagem de tempo da história?

4. Em alguns quadrinhos, especialmente no nono, o balão utilizado pelo autor diferencia-se dos outros, uma vez que aparece em formato retangular.

a) O que este uso indica?

b) Por que neles não há a presença do prolongamento (chamado rabicho) apontando para o personagem?

c) De que modo podemos associar o uso deste tipo de balão à ilustração criada pelo autor?

d) À qual tempo pertence este momento da narrativa? Passado, presente ou futuro? Justifique.

5. Em várias das vinhetas, percebemos anatomias expressivas específicas ao momento pelo qual perpassam as personagens. De que modo tais fisionomias contribuem para a apreensão do sentido textual?

6. O autor utiliza, em alguns momentos da história, quadrinhos com ausência de falas. Além dos acontecimentos que estes quadrinhos podem expressar, há outro aspecto que pode ser caracterizado também por esta ausência. Que aspecto é este (ver quadrinhos da página 4)?

7. O balão é um elemento característico dos quadrinhos. Ele contém texto ou imagem, sinais de pontuação ou símbolos e muda de formato dependendo do que deseja expressar. No quarto quadrinho da página 4, o que significa o balão utilizado?

8. Qual o tipo de discurso predominante no mangá lido? Direto ou indireto? Justifique sua resposta.

9. Que traços do texto nos permitem associá-lo à ideologia e cultura nipônica? Para responder, considere as imagens e recursos utilizados pelo autor para a compreensão de tais imagens quando associadas à linguagem verbal.

10. Em quais quadrinhos podemos perceber a representação do movimento da personagem através do encadeamento de vinhetas?

11. Ao lermos o mangá, percebemos que a linguagem utilizada por seus personagens é quase predominantemente informal e marcada pelo uso das gírias.

a) Você considera o uso desta linguagem pertinente? Por quê?

b) A qual público o texto se destina?

12. Em determinado momento da história, o autor não fez uso do requadro, possibilitando que a representação dos elementos expresse um pouco da dimensão do som e do clima emocional em que ocorre a ação. Levando em consideração que as personagens estavam num local público (no *shopping*), o que a ausência do requadro sugere como recurso narrativo?

8.1.2.2. Módulo 2: O contexto sócio-histórico de Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde

Conteúdo: A Segunda Guerra Mundial e a Bomba de Hiroshima

Carga horária: 5h/aula

Objetivos:

1. Identificar as razões, as características e consequências da 2ª Guerra Mundial;
2. Reconhecer as novidades tecnológicas utilizadas no desenrolar do conflito;
3. Propor a abordagem sobre a bomba de Hiroshima antes e depois da tragédia.

Materiais: Slides, reprodução de textos e imagens, exibição de vídeos.

Atividades:

1. O texto abaixo foi retirado do livro didático Língua Portuguesa – 7º ano (Coleção Tecendo linguagens), de Tania Amaral Oliveira *et al*, adotado na escola em que o Projeto foi aplicado. A leitura e a atividade restringiram-se apenas ao que foi proposto no próprio livro. A abordagem desta história em quadrinho específica é importante para a promoção de uma

discussão inicial a fim de averiguar os conhecimentos prévios que os alunos têm a respeito de suas ideologias e sentimentos em relação às guerras de modo geral.

Pra começo de conversa

1. Participar da guerra é uma escolha pessoal? O que leva uma pessoa a arriscar a vida em uma guerra? Explique.
2. Em sua opinião, por que as guerras existem?
3. De que guerras você já ouviu falar?

Prática de leitura

Leia a seguir o trecho do livro *Persépolis 2*, uma narrativa autobiográfica em quadrinhos que tem como personagem principal uma menina iraniana. Como muitas crianças de várias partes do mundo, ela vive situações desencadeadas pela guerra.

Texto 1 – História em quadrinhos





NA ESCOLA, A PROFESSORA MANDOU A GENTE FAZER UMA REDAÇÃO SOBRE A GUERRA.

É UM TEMA COMPLICADO, MAS TEM A VER COM TODAS NÓS. PENSAMOS BEM SOBRE ISSO.



EU NEM PRECISAVA REFLETIR, JÁ TINHA IDEIAS MUITO PROFUNDAS A RESPEITO.

VOCE TEM O QUE DIZER?

CLARO QUE TENHO!



NAS 4 PÁGINAS QUE ESCREVI, DESENVOLVI O PONTO DE VISTA HISTÓRICO DOS ACONTECIMENTOS: "A SEMELHANÇA ENTRE A CONQUISTA ÁRABE E A GUERRA IRÃ-IRAQUE".



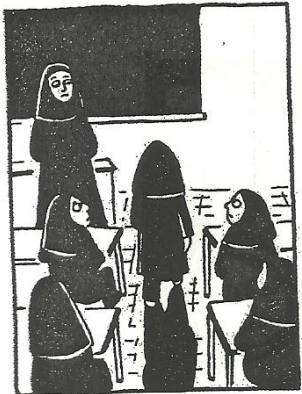
EU FIQUEI MUITO ORGULHOSA.

... ESTA GUERRA É A MESMA QUE ACONTECEU HÁ 1400 ANOS...

JÁ A PROFESSORA NÃO PARECIA MUITO ANIMADA.



NÃO ESTÁ MAU, PARDIS ENTEZANI, SUA VEZ.



... A PARDIS FEZ A REDAÇÃO MAIS LINDA, ERA UMA CARTA PARA O PAI DELA, EM QUE ELA PROMETIA QUE IA CUIDAR DA MÃE E DO IRMÃOZINHO.



DESCANSE EM PAZ, PAPAI.



NO RECREIO, TENTEI CONSOLÁ-LA...

SEU PAI AGIU COMO UM HERÓI. VOCE TEM QUE SE ORGULHAR DELE!



EU PREFERIA MEU PAI VIVO NA PRISÃO DO QUE HERÓI E NO CEMITÉRIO.

FOI O QUE ELA ME DISSE, PALAVRA POR PALAVRA.

2. Leitura de textos teóricos sobre a Segunda Guerra Mundial.
3. Apresentação de um vídeo divulgado no programa Fantástico, intitulado “A História da bomba atômica” (Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=Yvo0dyW1vTE>); para a visualização das consequências da explosão da bomba atômica na vida dos japoneses.
4. Apresentação de algumas fotos históricas da tragédia atômica de Hiroshima (Fonte: <http://noticias.terra.com.br/mundo/asia/veja-fotos-historicas-da-tragedia-atomica-de-hiroshima,c92190d15061c310VgnCLD20000099cceb0aRCRD.html>);
5. Após a apresentação do vídeo e das fotos históricas, as seguintes perguntas foram propostas aos alunos e, posteriormente, discutidas:
 1. Em qual cidade japonesa a bomba foi lançada?
 2. Qual a data da explosão da bomba atômica?
 3. Quais os efeitos da bomba atômica em Hiroshima?
 4. Alguns dias depois, a bomba atômica foi lançada em outra cidade do Japão. Que cidade é essa?
 5. Qual o nome dado pelos americanos à bomba?
 6. A cidade de Hiroshima foi reconstruída após quanto tempo?
 7. Como são caracterizadas as pessoas que sofreram com o ataque da bomba pelas pessoas entrevistadas? Elas se pareciam com o que?
 8. Quais eram os sintomas da intoxicação pela radiação?

8.1.2.3. Módulo 3: Multimodalidade e Interdiscursividade

Objetivos:

1. Desenvolver o ensino do referido gênero como meio de articulação entre práticas e identidades sociais e posições do sujeito enunciador;
2. Analisar as práticas sociais na produção discursiva do gênero, afetadas pela ideologia e cultura nipônica;

3. Identificar e analisar a hibridização de materiais semióticos existentes no gênero *mangá*, considerando a materialidade do texto não exclusivamente verbal e suas estratégias textual-discursivas;
4. Abordar a interlocução entre o ficcional e o real presente no livro em questão;
5. Analisar a letra da canção “Rosa de Hiroshima”, de Vinícius de Moraes, e contextualizá-la ao fato histórico estudado na disciplina História.

Materiais: Mangá, projetor multimídia, exibição de vídeos, computador, reprodução de imagens e cópia da canção, dicionários.

Metodologia: Aulas expositivas sobre os conceitos da multimodalidade e interdiscursividade (sem que haja, necessariamente, a retomada a estes termos acadêmicos para a explicação de como são concebidos no texto), leitura partilhada do mangá “Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde”.

Carga horária: 10h/aula

Conteúdo programático: Multimodalidade e interdiscursividade na construção do sentido textual, a Bomba de Hiroshima e suas consequências.

Atividades:

1. Exposição dos fatores de interdiscursividade e multimodalidade aos alunos, aliando-os ao mangá estudado (neste momento, será realizada uma leitura conjunta com os alunos, associando os fatos narrados às imagens e ao discurso de seus personagens, no intuito de possibilitar a reflexão linguística, imagética e sócio-discursiva constitutivas do mangá lido);
2. Pesquisa bibliográfica sobre a vida e obra do autor do livro, Keiji Nakazawa. Esta atividade justifica-se por se tratar de um mangá concebido em forma de relato autobiográfico, em que o personagem Gen – quarto filho da família Nakaoka – pode ser considerado *alter ego* do autor. Importa, portanto, estabelecer a conexão entre a história narrada (o texto), o autor e o leitor.

3. Na sala de informática, será apresentada a canção Rosa de Hiroshima, de Vinícius de Moraes, interpretada por Ney Matogrosso (Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=efVkYKsAX8>). O uso desta estratégia é importante para a abordagem dos aspectos da história sobre a Segunda Guerra Mundial e o lançamento da bomba de Hiroshima, haja vista que a letra da canção leva à reflexão dos horrores causados na população de Hiroshima devido à radiação nuclear;

Rosa de Hiroshima (*Vinicius de Moraes*)

Composição: Gerson Conrad

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas, oh, não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa, sem nada

4. Projeção no data-show das imagens abaixo, com o objetivo de possibilitar aos alunos a visualização da chamada “Rosa de Hiroshima”, criada por Vinícius de Moraes em sua canção ao compará-la às explosões de bombas atômicas na cidade de Hiroshima, no Japão, durante a Segunda Guerra Mundial. Os alunos foram convidados a uma importante discussão sobre os aspectos semânticos que podem ser empreendidos através do imbricamento da leitura da canção, a bomba de Hiroshima e o mangá lido.



Figura 4918: Explosão da bomba atômica em Hiroshima em 1945

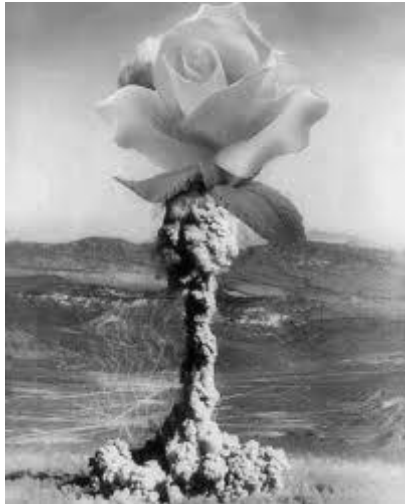


Figura 5019: Desenho da Rosa de Hiroshima

Após a reprodução do vídeo da canção e da exposição das imagens acima, foi realizada uma leitura em conjunto intercalada com exercícios de reflexão sobre a letra do poema.

Questões:

1. O que significa o título do poema Rosa de Hiroshima?
2. Vinicius, no poema, pede “Pensem nas crianças, nas mulheres, nas feridas”. O que ele quer dizer ao fazer este pedido?
3. Existe alguma relação entre as sequelas deixadas pela radiação e alguma parte do poema?

Explique.

4. Para você, o que significa a expressão “rosa com cirrose”?
5. Como podemos interpretar o fato da música tocar só uma vez e sem refrão?
6. O que o autor da canção sugere com a expressão “Pensem nas feridas, como rosas cálidas”?
7. O lançamento da bomba de Hiroshima representava o que para os norte-americanos?

5. Posteriormente, foi entregue a cada aluno uma reprodução do desenho abaixo (figura 3), retirado de um blog, para que façam a associação e compreensão da rosa e a bomba de Hiroshima, destacando, além da rosa, elementos como o avião, o caule da flor e os corpos no chão às consequências da bomba e o momento da explosão.

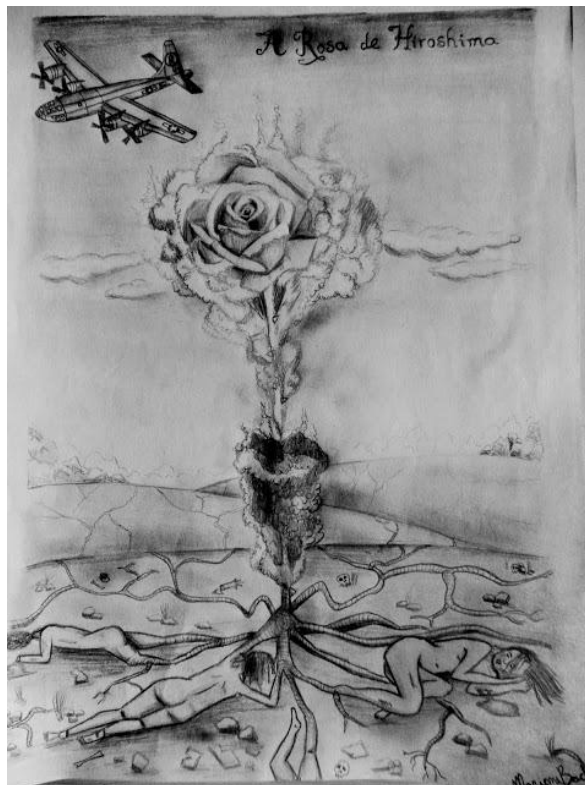


Figura 51: Imagem retirada do "Blog Imaginário", de Mariane Bach

Fonte: <http://oblogimaginario.blogspot.com.br/2013/01/desenho-rosa-de-hiroshima.html>

6. Em seguida, os alunos fizeram uma retomada à bomba de Hiroshima semioticamente representada na história de Nakazawa, destacando o discurso do narrador no centro da explosão e associando a “nuvem atômica” do autor à “rosa de Hiroshima” criada por Vinícius de Moraes.



Figura 52: A "nuvem atômica" de Nakazawa

7. Por último, foi aplicada uma atividade em que sejam relacionados os fatos históricos vistos nas aulas de História, a música de Vinícius de Moraes, as imagens da chamada “rosa de Hiroshima” e a história narrada no mangá. Este procedimento é de grande relevância para a apreensão da temática abordada no livro, haja vista os contornos culturais, políticos e econômicos presentes na obra. Assim, o diálogo estabelecido entre a letra da canção, as imagens e a narrativa possibilitará uma ampliação dos conhecimentos necessários para a geração de sentido da leitura que fizeram.

8.1.2.4. Módulo 4: Aplicação da atividade

Objetivos:

1. Identificar a identidade discursiva do texto;
2. Verificar como os princípios da interdiscursividade e multimodalidade podem atuar no processo de interação entre texto, autor e leitor;
3. Identificar e analisar a hibridização de materiais semióticos existentes no gênero *mangá*, considerando a materialidade do texto não exclusivamente verbal e suas estratégias textual-discursivas.

Conteúdo programático: Multimodalidade e interdiscursividade em “Gen, pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde”.

Materiais: Livro “Gen, pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde” e reprodução de cópias da atividade.

Metodologia: Aplicação da atividade elaborada com vistas ao conceito de multimodalidade e interdiscursividade e suas aplicabilidades no texto. Neste momento, o livro não foi consultado para a visualização dos quadrinhos, imagens, balões, diálogos, fisionomia dos personagens, entre outros aspectos, abordados na atividade, uma vez que os quadrinhos propostos para análise foram colocados na própria atividade.

Carga horária: 2h/aula

Este último módulo consistiu na análise da multimodalidade e na análise das práticas discursivas, no nível da macroanálise, focalizando o princípio da interdiscursividade presente no mangá estudado. Para tanto, foram utilizadas algumas das categorias de Kress e van Leeuwen abordadas em sua gramática para a análise da modalidade visual e os princípios da Interdiscursividade em Maingueneau para a modalidade linguística.

Para a análise multimodal do texto, foi adotada a Gramática Visual como embasamento teórico-metodológico, partindo da análise das imagens visuais – participantes representados e

os processos narrativos –, recursos gráficos, diagramação da página, entre outros modos semióticos capazes de estabelecer algum tipo de informação entre os modos semióticos. Foi aplicada uma atividade semelhante à atividade do módulo 1, englobando aspectos específicos do mangá estudado.

No intuito de considerar a interdiscursividade como um dos elementos constitutivos do texto necessário à geração do sentido textual, foi aplicada uma atividade que englobou a identidade discursiva do texto através da interação de formações discursivas opostas: aliados e opositores (em relação à guerra entre Japão e Estados Unidos). Além de outras partes do texto que podem ser revisitadas para o estabelecimento da oposição das categorias semânticas supracitadas, segue abaixo alguns exemplos de como se operam os discursos dos sujeitos em favor dos seus respectivos pontos de vista e ideologias. As três primeiras imagens referem-se aos sujeitos discursivos que se posicionam contra a guerra, enquanto as duas últimas ao embate dos dois discursos semanticamente contrapostos: aliados e opositores.



LUUH...
POR QUE ME
BATEU, PAI?

SEU ESTÚPIDO!
NÃO CAGUE DOS
COREANOS!



EU ME
ENVERGONHO
DE SER
JAPONÊS.

OS JAPONÊSES
VEM COMETENDO
MUITAS ATROCIDA-
DES SOB O PRE-
TEXTOS DA GUERRA.

! COREANOS, COREANOS!
O QUE TÊM DE DIFERENTE, SE
COMEM E CAGAM COMO A GENTE?
E O BICO DO SAPATO QUE É
PONTUDO FEITO DENTE! !

FIZERAM O POVO
ACREDITAR QUE OS
COREANOS E OS
CHINESES SÃO
ESTÚPIDOS E QUE
OS JAPONÊSES SÃO
SUPERIORES.

SÃO OS MAIORES DO
JAPÃO QUE COMEGARAM
A ENSINAR ESSAS MENTI-
RAS, DEPOIS DE PROVO-
CAREM A GUERRA.

ISSO É
MENTIRA.

MAS TODO MUNDO DIZ
QUE OS COREANOS
E OS CHINESES
SÃO BURROS.

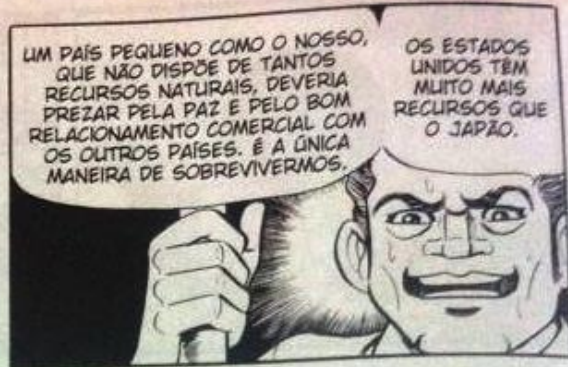
EXATA-
MENTE.

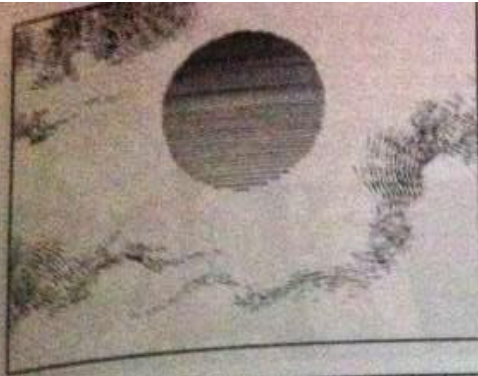
ENTÃO, TUDO QUE
OS PROFESSORES NOS
ENSINAM SOBRE OS
AMERICANOS E
OS INGLESES SEREM
DEMÔNIOS É MENTIRA?

SÓ PARA NOS FAZER
ACREDITAR QUE O
INIMIGO É CRUEL
E QUE, POR ISSO,
MERECEMOS GANHAR
A GUERRA.

QUE OS
ESTRANGEIROS
SÃO TODOS RUINS
E BÁRBAROS COMO
DEMÔNIOS...

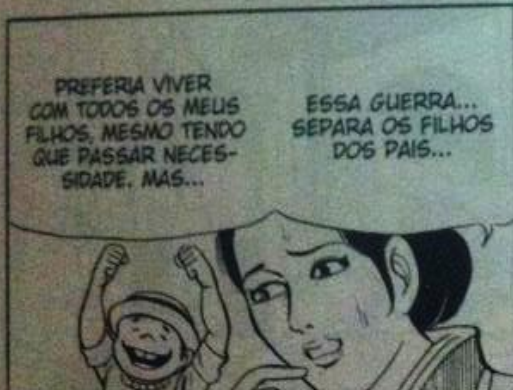






* ESCOLA

** TERCEIRO ANO - QUINTO GRUPO



* ESCOLA NACIONAL DE KAMIYAMA ** EVACUAÇÃO COLETIVA *** TERCEIRO ANO - QUINTO GRUPO



* N. T. ESSA CANÇÃO... ** YUNICHI YODA, INSPIRADA NA EVACUAÇÃO COLETIVA DAS

O mangá estudado apresenta uma temática pautada no cotidiano da família Nakaoka antes e depois da explosão da bomba atômica em Hiroshima, um dos períodos mais sombrios da história do Japão. O tema revela a motivação de Keiji Nakazawa, autor do livro e sobrevivente deste trágico acontecimento, em criar a história a partir de suas próprias memórias, podendo levar o aluno a conhecer e pensar, criticamente, sobre a bomba de Hiroshima e suas graves consequências, a destruição causada pelas guerras e o perigo que as armas nucleares representam.

Foram abordados na atividade final os aspectos ideológicos dos sujeitos envolvidos, identificando como as ações e atividades humanas são representadas no discurso, que realidade está sendo tratada e como os personagens posicionam-se em favor ou contra o evento (a bomba de Hiroshima e suas consequências), bem como seus sentimentos, crenças, visões de mundo e valores subjacentes às escolhas léxico-gramaticais na composição do texto.

8.2. Metodologia de análise dos dados

O levantamento dos dados obtidos no Projeto de Intervenção aplicado às turmas situa-se em métodos de caráter quantitativo e qualitativo de pesquisa, uma vez que a simultaneidade destas abordagens em nossa investigação foi fundamental para a análise, explicitação e descrição dos dados.

A pesquisa quantitativa – pertencente ao paradigma positivista que acredita na neutralidade da pesquisa social e, portanto, defende a objetividade do pesquisador ante os resultados –, justifica-se por avaliar os resultados de forma sistemática e produtiva no que concerne à dicotomia entre os dados relativos às duas turmas, isto é, para o contraste entre os benefícios oportunizados pela pesquisa-ação à turma em foco e o trabalho desvinculado de qualquer estratégia de ensino à outra turma participante.

A análise qualitativa interpretativa, a qual “proporciona aos investigadores em Educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente” (PACHECO, 1995, p.17-18), foi primordial para a explicação dos fenômenos analisados em cada questão (relativos à

Gramática do Design Visual e o Interdiscurso de Maingueneau) quando associados aos resultados quantificáveis levantados.

Assim, a abordagem qualitativa e quantitativa dos resultados obtidos foi substancial para o estabelecimento de contrapontos em relação aos alunos a quem não foram otimizadas as condições necessárias para o processamento de construção de sentido do mangá, a fim de relatar o alcance da aquisição do domínio das especificidades do referido gênero quando associada aos princípios de interdiscursividade e multimodalidade e analisar os vários ângulos do objeto pesquisado. Portanto, as categorias de análise contemplaram estes elementos e a compreensão leitora adquirida através de aulas direcionadas à aprendizagem da conjunção daqueles no processamento do texto.

Como amostragem da análise, optamos por selecionar as atividades realizadas por dez alunos da turma 1 e 10 alunos da turma 2, haja vista a quantidade de alunos que aceitaram participar da pesquisa. Embora a atividade tenha sido aplicada para todos, somente alguns, juntamente com os seus pais, assinaram os termos de assentimento e consentimento para participar do estudo.

9. ANÁLISE DOS DADOS

Considerando a relevância dos construtos da Semiótica Social e da Multimodalidade para o processo de ensino da leitura do visual, a análise ora proposta subsidiou-se em conceitos teóricos e instrumentos metodológicos da análise sociossemiótica multimodal de Kress e van Leeuwen, em consonância ao universo textual do qual o mangá *Gen Pés Descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde* – cuidadosamente escolhido para a aplicação deste material didático – faz parte. A escolha da abordagem adotada para este trabalho amparou-se no enquadramento teórico-metodológico proposto pelos autores, cuja investigação está na interação entre os participantes interativos – o produtor e o observador da imagem – e os participantes representados, responsáveis por mediar a relação com o observador, ambos fundamentais para a produção de sentido entre texto-autor-leitor.

Vale salientar que a visão multimodal do texto aqui adotada parte do princípio de que o processo de significação é parte da construção social da linguagem, de modo que o contexto social e ideológico concernente ao nosso objeto de estudo está diretamente relacionado à circulação e construção de significado do modo/recurso semiótico utilizado pelo autor. O entrelaçamento dos mais diversos recursos semióticos constitui, portanto, papel fundamental na construção da representação social do discurso.

A análise sociossemiótica multimodal pressupõe que qualquer modo comunicacional deve realizar três ações, a saber: os acontecimentos do mundo (ações, eventos e estados das coisas), as relações sociais entre os indivíduos envolvidos numa interação e as duas funções descritas acima na forma de um texto coeso e coerente, tanto em relação à organização interna dos elementos quanto em relação ao ambiente em que o texto é elaborado.

O estudo pretendeu observar a funcionalidade da análise multimodal no processo de construção do sentido na prática de leitura do gênero *mangá*, com base em algumas das categorias analíticas propostas na Gramática do Design Visual (1996), e verificar em que medida o princípio da interdiscursividade atua no processo de interação entre texto, autor e leitor, a fim de, por meio do imbricamento das duas concepções teóricas, desvendar os discursos e significados ideológicos referentes à explosão da Bomba de Hiroshima no Japão, tema retratado no livro.

O grupo de alunos que participou deste trabalho nunca havia tido contato com o gênero *mangá*, desconhecendo o processo de leitura própria da cultura japonesa (da direita para a esquerda e de trás para frente), o modo de articulação da linguagem escrita a outros modos semióticos característicos da linguagem oriental e todos os aspectos culturais, históricos e linguísticos que permeiam o gênero e, especificamente, o livro adotado para análise, marcado por contextos histórico e cultural em que se dão as relações sociais da família Nakaoka, dos militares e demais japoneses envolvidos na narrativa.

Para análise do entrelaçamento dos diversos modos semióticos utilizados no mangá, as categorias do design visual de Kress e van Leeuwen aqui utilizadas foram a metafunção Representacional, a metafunção Interativa e a metafunção Composicional.

Para fins de sistematização, optamos por analisar cada questão separadamente para apresentarmos a categoria analítica utilizada de modo mais detalhado. Optamos, também, por apresentar os resultados do nosso *corpus* quantitativamente, através de gráficos que expressam numericamente a quantidade de respostas corretas, parcialmente corretas, incorretas e respostas em branco dadas pelas duas turmas participantes.

9.1. A atividade final

Segue, abaixo, a atividade final aplicada aos alunos das duas turmas participantes:

Após a leitura do livro “Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde”, de Keiji Nakazawa, responda atentamente às questões abaixo:

- 1) Quais as diferenças entre as histórias em quadrinhos ocidentais e o mangá?
- 2) Qual a temática abordada no mangá “Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde”?
- 3) Que relações podem ser estabelecidas entre o autor do livro, Keiji Nakazawa, e o personagem Gen?
- 4) A história narrada por Keiji Nakazawa retoma um importante fato histórico vivido pelo Japão em 1945. Que fato é esse?
- 5) Com base na leitura do livro, responda:

a) Qual a visão ideológica da família Nakaoka em relação à guerra? Que argumentos o pai de Gen utiliza para defender seu ponto de vista?

b) Como o pai da família Nakaoka é visto pelos militares japoneses? Quais palavras ou expressões são usadas pelos militares para caracterizá-lo tendo em vista a divergência de ideias entre ambos?

c) Qual a posição dos militares em relação à guerra? Que argumentos eles utilizam para convencer a nação japonesa de que a guerra é boa?

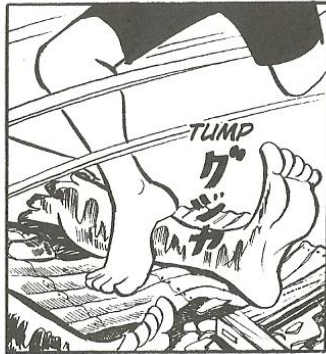
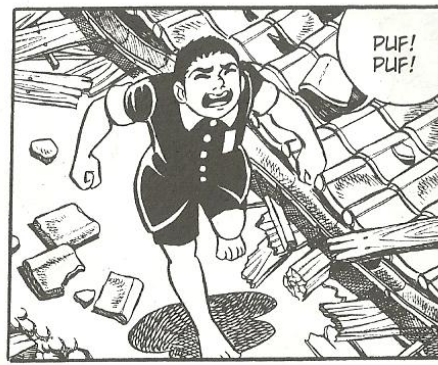
6) Observe os quadrinhos abaixo:



a) Por que os quadrinhos 1 e 2 não apresentam balões de fala? Qual é a relação do texto com as imagens dos quadrinhos?

b) Relacione a imagem do 3º quadrinho aos dois primeiros: o que significa esta imagem?

- 7) Ao longo do livro, várias vinhetas foram construídas somente com imagens e/ou outros elementos semióticos diferentes da escrita. A ausência de fala nessas vinhetas comprometeu, em algum momento da narrativa, a sua compreensão do texto? Explique.
- 8) Em quais quadrinhos, na página 262 do livro, podemos perceber uma sequência de ações que, quando interligadas, denotam a movimentação de uma mesma ação sendo praticada pelo personagem? Que ação é esta?



9) O balão é um elemento característico dos quadrinhos. Ele contém texto ou imagem, sinais de pontuação ou símbolos e muda de formato dependendo do que deseja expressar. Em

alguns quadrinhos, o balão utilizado pelo autor diferencia-se dos outros, uma vez que aparece em formato diferente do balão mais comum, o balão-fala. Indique, abaixo, o que representa cada tipo de balão.



a) (Página 22)



b) (Página 85)

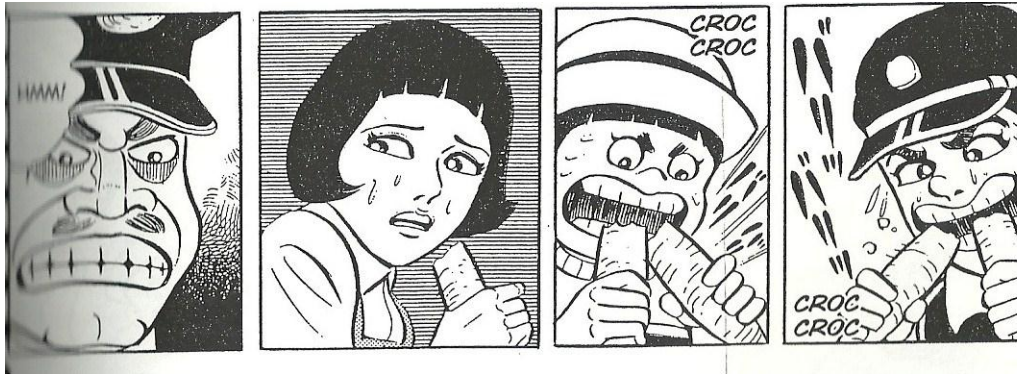


c) (Página 204)



d)

10) Em várias vinhetas, percebemos anatomias expressivas específicas ao momento pelo qual perpassam as personagens. De que modo tais fisionomias contribuem para a apreensão do sentido textual? Observe cada quadrinho abaixo para responder à pergunta.



11) O autor utiliza, em alguns momentos da história, quadrinhos com ausência de falas. Nos quadrinhos das páginas 248-249, por exemplo, o autor utiliza deste recurso. No que se refere aos quadrinhos sem fala, quais acontecimentos são narrados?



248

12) Observe a imagem e o quadrinho abaixo.

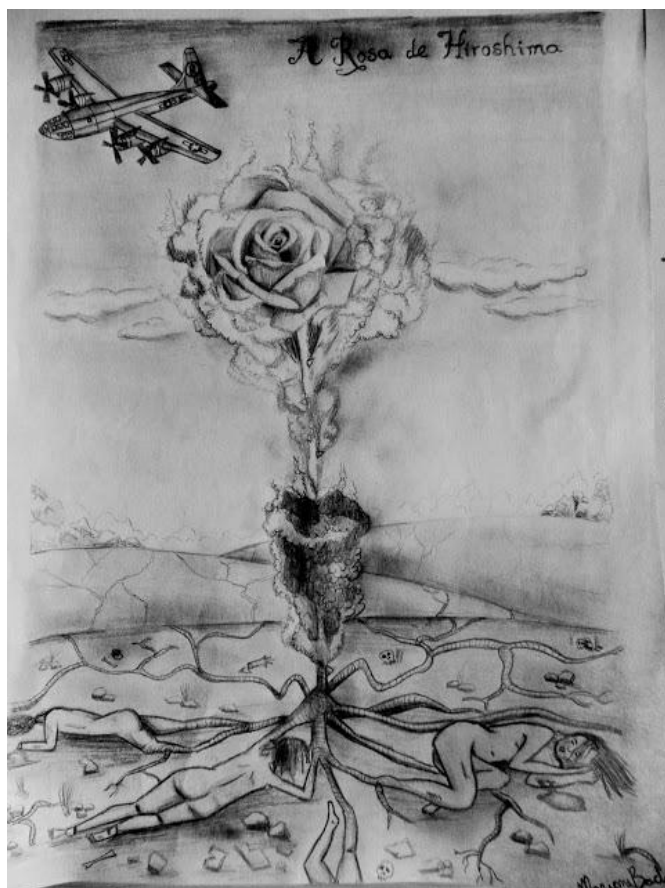


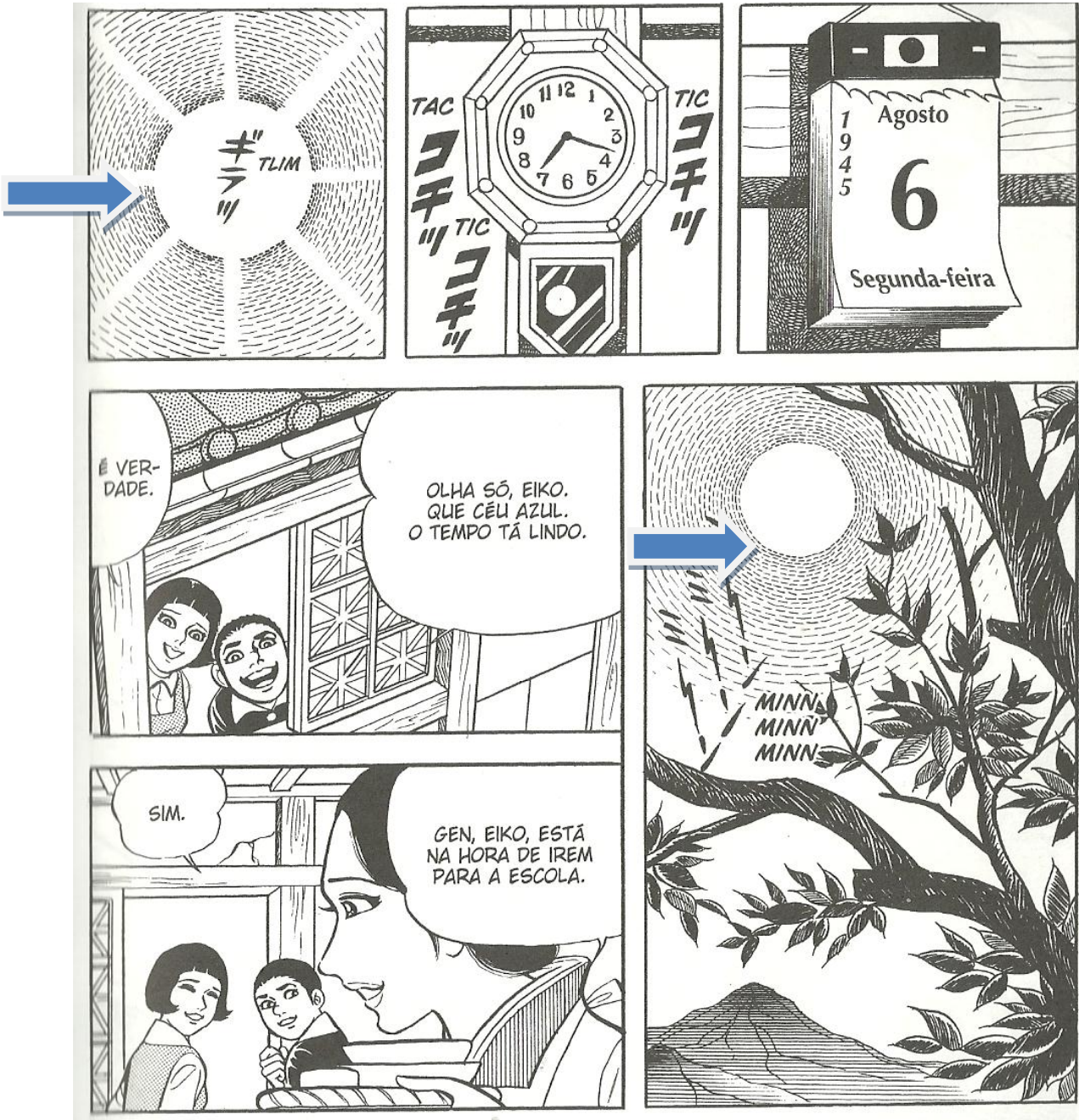
Imagem retirada do “Blog imaginário”, de Mariane Bach

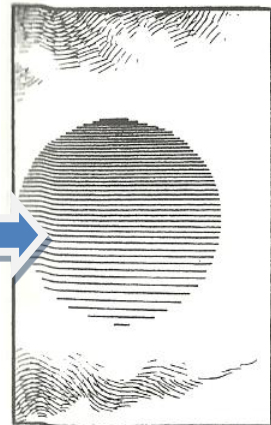
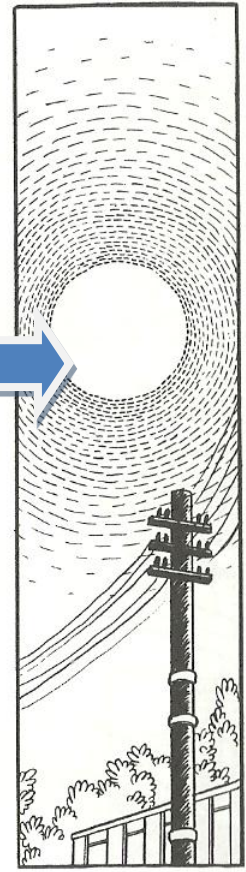


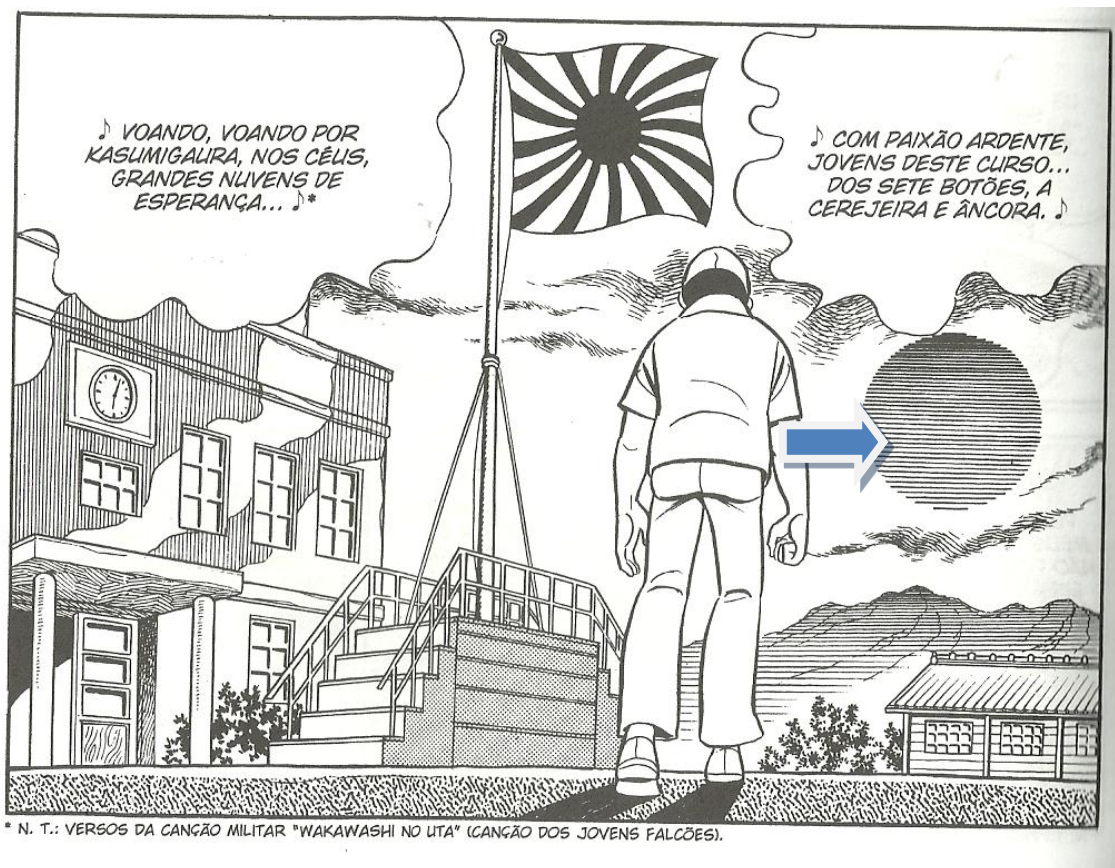
Página 257

a) Relacione a imagem acima, retirada de um blog, ao quadrinho retirado do mangá no que se refere às consequências da bomba de Hiroshima no Japão.

13) Em vários momentos da trajetória narrativa do mangá, percebemos as imagens abaixo sendo retratadas. Observe-as e responda:







- De que modo podemos relacioná-la ao fato histórico tratado no livro?
- Qual o significado da data presente no primeiro quadrinho?

10.2. Análise das questões e respostas dos alunos

Nesta seção, apresentamos os objetivos e as categorias analíticas de cada questão adotada na Atividade Final do Projeto de Intervenção desenvolvido. Apresentamos também a concretização das atividades aplicadas, ressaltando erros e acertos, habilidades e dificuldades demonstradas. As respostas dos alunos, utilizadas a título de exemplificação, foram fielmente transcritas, com os erros de concordância, erros de pontuação e erros de ortografia.

Todos os alunos participaram das atividades da pesquisa. Contudo, para análise, selecionamos os dados mais pertinentes para que pudéssemos realizá-la minuciosamente. O universo de alunos participantes desta pesquisa é constituído por vinte alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, sendo dez pertencentes à turma em foco e dez pertencentes à outra turma.

9.2.1. Questão 1

A questão 1 (Quais as diferenças entre as histórias em quadrinhos ocidentais e o mangá?) solicitou que os alunos citassem as diferenças entre as histórias em quadrinhos ocidentais e as orientais (o mangá), a fim de estabelecerem como os processos de produção e recepção dos gêneros são concebidos em suas respectivas culturas, isto é, quais as técnicas de escrita utilizadas em cada um – suas estruturas visuais, linguísticas, imagéticas e a junção de variados modos semióticos – e quais os modos de leitura que cada um exige do sujeito leitor. Pretendeu-se que os alunos observassem como a imagem, assim como outros modos semióticos e linguísticos, é elemento essencial para a configuração textual, através da qual o discurso é construído e moldado consoante à cultura intrínseca de cada país. Nesse sentido, os alunos deveriam apresentar as suas percepções sobre os mecanismos próprios de cada gênero para representar os elementos narrativos.

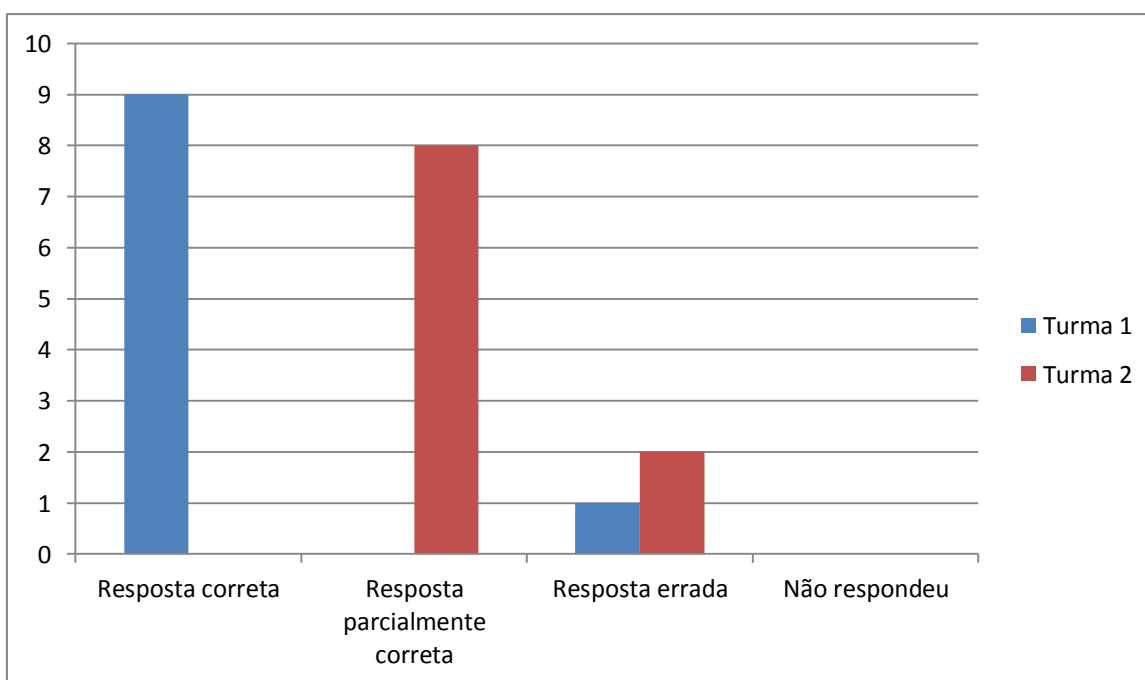


Gráfico 1: Questão 1 – As diferenças entre os quadrinhos ocidentais e o mangá

De acordo com o gráfico acima, todos os sujeitos participantes responderam à questão, contudo as respostas dadas pelos alunos da turma 2 foram mais específicas quanto às

principais diferenças entre os gêneros, resumindo-se basicamente nas cores e no modo de leitura próprio de cada um. Portanto, tais respostas foram consideradas parcialmente corretas.

Por outro lado, os alunos da turma em foco conseguiram reconhecer um maior número de características para cada gênero, não se restringindo apenas às mais evidentes no ato da leitura de cada um. Vejamos algumas delas:

Aluno 4: *“Há várias diferenças entre o mangá e as histórias em quadrinhos ocidentais, como o tamanho, o mangá é preto e branco e os quadrinhos são coloridos, o formato do rosto dos personagens . O mangá se lê de trás para frente, da direita para a esquerda e os daqui se lê normal, da esquerda para a direita. O mangá tem uma continuação, uma sequência, e os quadrinhos ocidentais tem histórias curtas e cada uma com um título diferente”*.

Aluno 9: *“A diferença entre as histórias em quadrinhos ocidentais e o mangá é que o mangá começa de trás pra frente, tem continuação em outros volumes e os personagens possuem um perfil próprio, já as histórias em quadrinhos são breves e cada história possui um título e história diferente. Mas todos os dois tipos possuem quadrinhos e a mistura de linguagens”*

Aluno 1: *“É que o mangá se lê de trás pra frente e as histórias em quadrinhos não. E também os desenhos das histórias em quadrinhos são muito diferentes do mangá, pois, os desenhos das histórias em quadrinhos são bem coloridos e o mangá não, ele só é em preto e branco. O humor também é bem diferenciado”*

Aluno 8: *“As diferenças entre o mangá e as histórias em quadrinhos ocidentais são o tamanho, os desenhos, as formas dos rostos dos personagens. As revistas em quadrinhos têm várias histórias diferentes, já o mangá tem continuação em outras revistas. O mangá é lido da direita para a esquerda, as histórias em quadrinhos da esquerda para a direita”*

Aluno 10: *“O mangá possui artificios estilísticos diferentes dos nossos, como o desenho do rosto dos personagens, a cor em preto e branco e a própria leitura que se inicia da direita para a esquerda e de trás para frente, que devem ser aprendidos para o processo de leitura do mangá”*.

O aluno da turma 1 que respondeu incorretamente à pergunta, assim como a maioria dos alunos da turma 2, também resumiu sua resposta ao modo de leitura e às cores que cada um dos gêneros adotam, afirmando que *“O mangá nós começamos a ler do final e os quadrinhos ocidentais do começo, o mangá as páginas não são coloridas e nos quadrinhos são”*.

Contudo, o erro apresentado na resposta está na afirmativa de que “o mangá nós começamos a ler do final”, uma vez que o aluno não explicita de que final se trata: o final da história ou o final do livro, as últimas páginas do livro.

Quanto aos alunos da turma 2, todos responderam à questão. Entre eles, oito deram respostas aceitáveis, mas incompletas, e dois deram respostas consideradas incorretas. A título de exemplificação, vejamos algumas respostas consideradas parcialmente corretas dadas pelos alunos:

Aluno 13: *“Nos quadrinhos ocidentais, a gente lê normal e no mangá, a gente lê de trás pra frente”*

Aluno 19: *“O mangá é de trás pra frente e preto e branco, os ocidentais são coloridos e não é de trás pra frente”*

Aluno 16: *“De trás pra frente e os quadrinhos é da esquerda para a direita”*

Aluno 18: *“Os mangás são de trás para frente”*

As respostas erradas encontradas na turma 2 foram a do Aluno 12, que afirmou que *“As histórias em quadrinhos ocidentais tem cor e se a começa a ler da direita, já o mangá é de trás para frente e não tem cor”* e a do Aluno 17, que respondeu *“O mangá é de trás pra frente e a história em quadrinho não, o mangá é colorido e as histórias em quadrinho não”*. Os alunos se equivocaram quanto à orientação da leitura nos quadrinhos ocidentais, que têm uma leitura linear, da esquerda para a direita, enquanto os mangás seguem a leitura oriental, da direita para a esquerda; e quanto às cores utilizadas em cada gênero, já que o Aluno 17 afirmou que o mangá – e não as histórias em quadrinhos –, é colorido.

Observa-se, pelas respostas dos alunos das duas turmas, que a execução do módulo 1 do Projeto de Intervenção foi importante para os resultados desta questão. Embora a pergunta tenha sido objetiva e considerando que o gênero histórias em quadrinhos – visto em séries anteriores – já era gênero conhecido pelos alunos, é significativa a diferença entre as respostas das duas turmas participantes.

9.2.2. Questão 2

A questão 2 (Qual a temática abordada no mangá “Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde”?) evidenciou as relações estabelecidas entre produtor, produto e observador, isto é, entre autor-texto-leitor no processo de construção do sentido textual. Trata-se de uma questão que avalia a interação entre os elementos citados com base na habilidade do leitor em identificar o tema central do livro.

A categoria analítica aqui utilizada foi a metafunção Interativa de Kress e van Leeuwen, a qual pressupõe a construção das relações visuais entre quem vê, quem produz e o que é visto, ou seja, as imagens retratadas no mangá, quando em conjunção ao texto verbal, estabelecem ações que não se limitam à relação entre os participantes – o que acontece nas representações narrativas da metafunção Representacional –, mas abrangem a relação entre o produtor da imagem e o observador, aquele que lê. Essa tríade (produtor-texto-observador) veicula possíveis sentidos atrelados às imagens produzidas e, também, aos discursos dos participantes. O processo de compreensão engloba, assim, tanto informações do texto quanto informações do conhecimento prévio de quem lê e do conhecimento partilhado entre o produtor do texto e o leitor.

Apesar de haver uma disjunção entre o contexto de produção e o contexto de recepção, conforme afirmam Kress e van Leeuwen (1996), o observador consegue, ainda assim, interagir com as representações visuais dispostas por seu produtor, mesmo que essa relação seja imaginária. O observador é capaz de inferir significados diversos em relação às ideologias e crenças do produtor, embora estas estejam, implicitamente, difusas nos discursos dos participantes representados.

A resposta a esta questão implica a compreensão do sentido global da história narrada. As diferenças do trabalho com a leitura do mangá refletiram claramente nos resultados obtidos, isto é, houve diferenças de compreensão entre as turmas participantes para a execução desta atividade. Vejamos os resultados obtidos no gráfico abaixo:

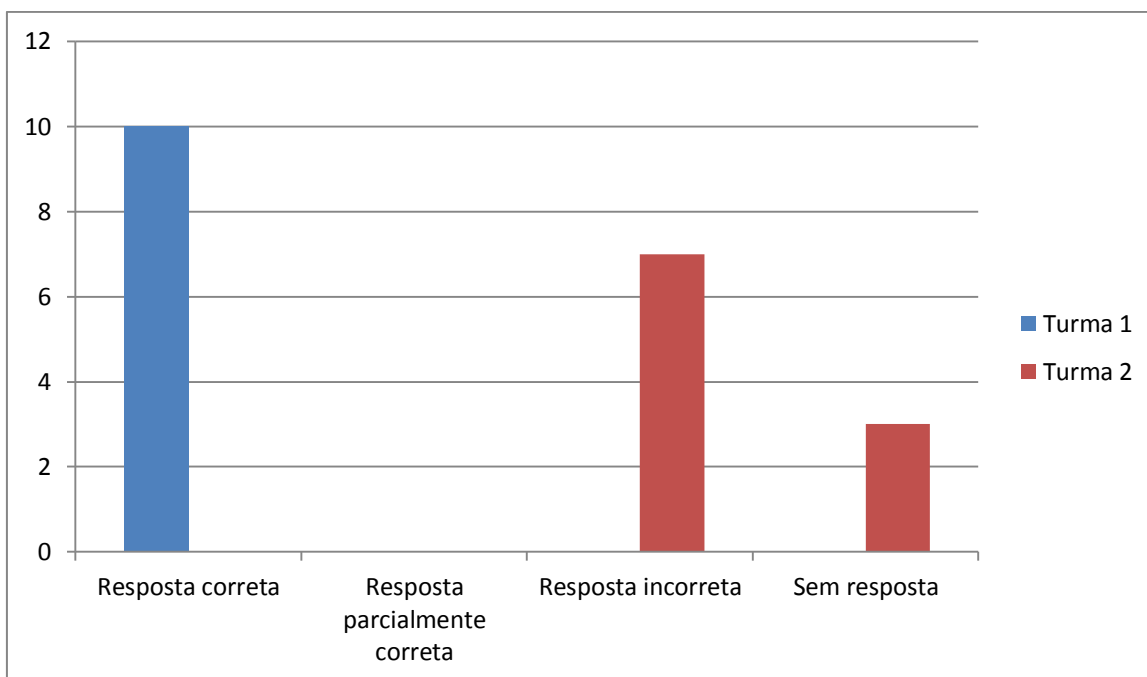


Gráfico 2: Questão 2 – A temática abordada no mangá

De acordo com o gráfico, todos os alunos da turma 1 deram respostas corretas, enquanto na turma 2, sete alunos responderam incorretamente à questão e três alunos não responderam.

As respostas da turma em foco, dadas com base na leitura que foi realizada em sala de aula – associada a discussões a respeito do tema –, e em suas próprias casas, foram mais elaboradas e abordavam a relação entre a família Nakaoka e a guerra, citando, em alguns casos, o nome da guerra vivida pelo Japão e o posicionamento ideológico da família:

Aluno 4: “O mangá Gen pés descalços conta a história da família Nakaoka, uma família japonesa, simples, que vive em Hiroshima e é contra a guerra, mas mesmo sendo contra, eles sofrem com os efeitos dela. A família Nakaoka perdeu tudo e Gen e sua mãe ficaram sozinhos, a família foi destruída pela bomba”.

Aluno 5: “A temática abordada no mangá é de uma família que mora na cidade de Hiroshima no Japão e que passa a viver cada dia mais com necessidades, antes e depois da explosão da bomba de Hiroshima”.

Aluno 3: “O livro fala da família Nakaoka que, antes da bomba ser lançada, era contra a guerra e discriminados por serem considerados antipatriotas. A família Nakaoka vivia no Japão e sofria na alimentação, por não terem nada para comer, e depois que a bomba foi

lançada em Hiroshima, a situação se agravou pelo motivo de Daikichi, o pai, Eijo, a irmã e Shinki morrerem queimados pelos pilares em chamas, mas Kimie, a mãe e Gen sobreviveram”.

Aluno 9: *“A história conta sobre a família Nakaoka, durante a o período da Segunda Guerra Mundial, antes da explosão da bomba de Hiroshima”*

Aluno 10: *“O livro trata da história da família Nakaoka, em que o pai da família era contra a guerra e por isso toda a família sofria preconceito dos vizinhos e dos soldados japoneses”*

Aluno 6: *“Fala sobre a família Nakaoka, durante a guerra na cidade de Hiroshima, onde aconteceu o bombardeio”*

Em contrapartida, a turma 2 não soube determinar as relações entre as partes do texto, os personagens e o período histórico, limitando-se apenas a respostas demasiadamente sucintas que mencionam, quase que exclusivamente, a temática da guerra. A menção feita a esse aspecto, além de não abranger os significados mais profundos da narrativa de Nakazawa, apresentou, em duas ocorrências, erros quanto à denominação da guerra, confundindo-a com a bomba lançada na cidade de Hiroshima. Essas respostas foram consideradas incorretas também por não abrangerem os personagens envolvidos na história.

Aluno 11 e Aluno 14: *“A guerra de Hiroshima”*

Aluno 13: *“A guerra”*

Aluno 12: *“O tema é sobre a guerra”*

Através destas respostas, podemos notar que os alunos da turma 1 tiveram mais facilidade na execução da tarefa, pois souberam estabelecer a ligação entre a família Nakaoka e o período histórico retratado no livro, enquanto os alunos da outra turma não conseguiram perceber as relações entre as partes do texto para construir um sentido global.

9.2.3. Questão 3

A questão 3 (Que relações podem ser estabelecidas entre o autor do livro, Keiji Nakazawa, e o personagem Gen?) propôs verificar de que modo a interação entre o autor do livro e o

personagem Gen extrapola as redes textual-discursivas da narrativa. A pesquisa bibliográfica sobre a vida e obra de Keiji Nakazawa solicitada aos alunos da turma em foco foi propositalmente requerida no intuito de possibilitar-lhes mais uma fonte de informação importante na compreensão textual. Este trabalho é importante por se tratar de um elemento extratextual que pode orientar a leitura e compreensão do texto.

Conforme os dados apresentados no gráfico abaixo, nove alunos da turma 1 responderam adequadamente à questão, enquanto apenas um apresentou uma resposta parcialmente correta. Foram consideradas respostas corretas aquelas que relacionavam o autor e o menino Gen como protagonistas de uma mesma história, isto é, considerando que Keiji narra e desenha a sua própria experiência durante a guerra, repleta de terror e traumas, através da criação do personagem Gen, seu *alterego* em *Gen pés descalços*.

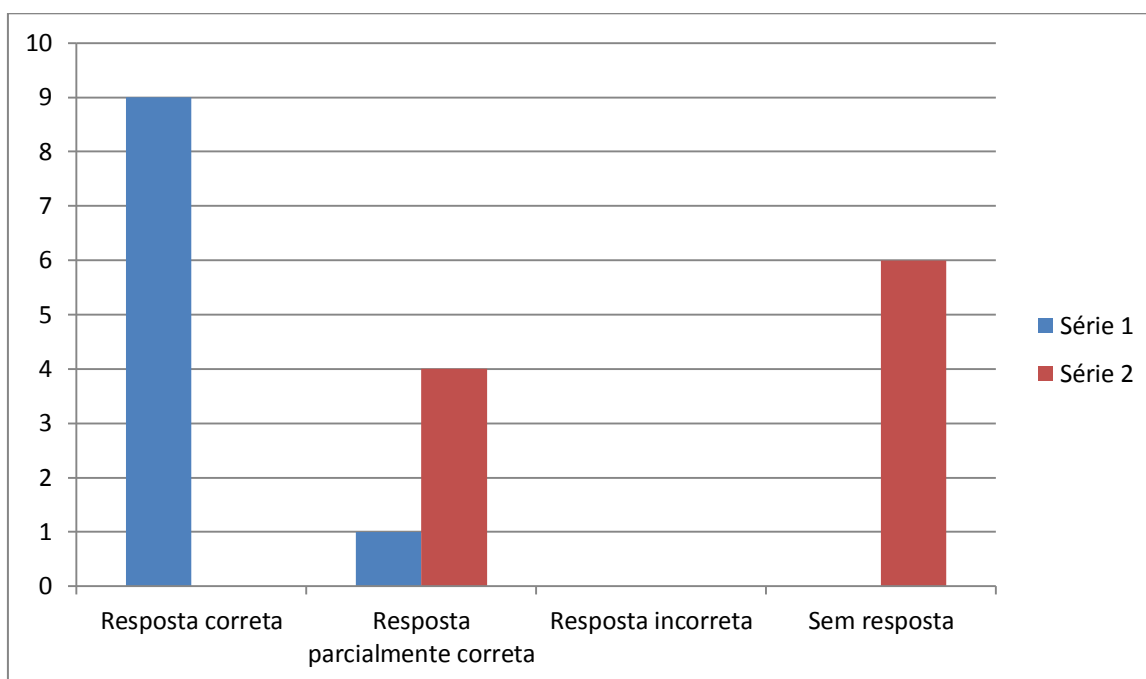


Gráfico 3: Questão 3 – A relação entre o autor do livro e o personagem Gen

Os alunos da turma em foco, com base na pesquisa por eles realizada, foram capazes de reconhecer a relação entre Gen e Keiji Nakazawa, em que o primeiro é concebido na obra como sendo o próprio autor do livro. Os alunos tiveram acesso a informações adicionais sobre o autor, que tinha apenas seis anos quando viu o pai e os dois irmãos morrerem queimados após a explosão da primeira bomba atômica da história. Para compreender a narrativa de

Nakazawa e a razão pela qual foi escrita, a pesquisa sobre a vida do escritor foi essencial para que os alunos pudessem ler criticamente a obra, levando em conta que não se tratava de uma história meramente fictícia. Mais do que isso, retratava o terror vivido por Nakazawa, sua família e todos os japoneses da cidade de Hiroshima.

As respostas apresentadas pelos alunos da turma 1 associaram informações do texto às experiências vividas pelo autor do livro:

Aluno 3: *“Gen foi um personagem criado por Keiji Nakazawa, porque quem sofreu foi o autor, para mostrar o quanto a guerra prejudica a todos, os sofrimentos que ela traz”*

Aluno 1: *“É que Keiji Nakazawa presenciou o ataque que teve em Hiroshima e ele tinha seis anos quando perdeu o pai, a irmã mais velha e o irmão caçula, vítimas da bomba atômica, igual aconteceu com Gen e sua família”*

Aluno 5: *“Keiji Nakazawa é o próprio Gen. O autor fez uma biografia contando a história de sua vida através de Gen”*

Aluno 2: *“Esse livro é como se fosse a biografia do autor. Ele conta como foi a sua infância com aquela guerra e Gen é o autor com 6 anos, aquele pequeno menino viveu durante a guerra que matou sua família”*

Aluno 4: *“O autor Keiji Nakazawa fez uma autobiografia. Gen interpreta Keiji no mangá. Tudo o que aconteceu na história, aconteceu com o autor”*

Por outro lado, a maioria dos alunos da turma 2 não respondeu à pergunta. Apenas quatro deles souberam relacionar Gen e Keiji, ainda que sem compreendê-los como sendo a mesma pessoa. Estas respostas foram, portanto, consideradas parcialmente corretas:

Aluno 16: *“Ele (o autor) é da época da guerra e conta fatos reais”*

Aluno 17: *“Que o autor também perdeu a família na guerra”*

Aluno: 18 *“Os dois estavam na guerra”*

Aluno 19: *“Como o autor narra o texto em primeira pessoa, ele é como se fosse Gen”*

De modo geral, as quatro respostas são construídas em torno das experiências vividas por Gen e Keiji Nakazawa na guerra. Contudo, em nenhuma delas há a consideração de que o menino Gen é a representação do próprio Keiji na narrativa. A última resposta, contudo, embora

considere a relação entre o autor e Gen, apresenta erros quanto à voz do narrador, uma vez que o narrador da história não é o menino Gen e a história não é narrada em primeira pessoa. O que a torna razoavelmente correta é a noção de que a história vivida por Gen também aconteceu com o autor do livro, apesar de o aluno não relacioná-los a uma única pessoa.

Esta informação, sobre Gen ser concebido como *alterego* do autor, nos é dada de maneira bem sucinta na introdução do mangá e, portanto, os alunos da turma 2 poderiam extraí-la no momento da leitura. Entretanto, a partir dos resultados obtidos, o que se conclui é que nem sempre o aluno dá a devida importância à introdução e/ou prefácio dos livros que lê.

Na aplicação do Projeto de Intervenção, os alunos foram conduzidos a explorarem todo o universo textual concernente ao mangá lido. Nesse sentido, iniciamos a nossa leitura pelo prefácio, escrito por Art Spiegelman, e pela introdução, a fim de apoderarmos de um aporte teórico bastante informativo a respeito do que seria lido adiante. Assim, os alunos tiveram contato com informações além daquelas fornecidas no interior da narrativa, como o modo como o mangá é concebido – em relato autobiográfico –, alguns dados relevantes sobre a história da explosão da bomba atômica em Hiroshima e as consequências da guerra no Japão.

9.2.4. Questão 4

A questão 4 (A história narrada por Keiji Nakazawa retoma um importante fato histórico vivido pelo Japão em 1945. Que fato é esse?), que aborda o fato histórico vivido pelo Japão em 1945 retratado no livro, tinha como objetivo introduzir os aspectos históricos e sociais que subjazem à narrativa de Nakazawa, tratados na questão 5, a qual propõe que os alunos associem-nos aos discursos ideologicamente opostos construídos pelo autor em *Gen pés descalços*. A premissa da questão era, portanto, dar uma pequena contribuição para o processo de seleção dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos que a leitura do mangá possibilita, a fim de correlacioná-los à questão posterior.

Além disso, a questão investiga se o leitor foi capaz de compreender as relações entre as diferentes partes do texto, a partir da junção de informações – que podem ser encontradas nas unidades lexicais, imagens, falas de personagens e do narrador e na própria introdução do

livro –, através das quais é possível depreender o momento histórico-social vivido pela sociedade japonesa na história.

O gráfico abaixo apresenta os resultados obtidos nas duas turmas participantes para a execução desta questão:

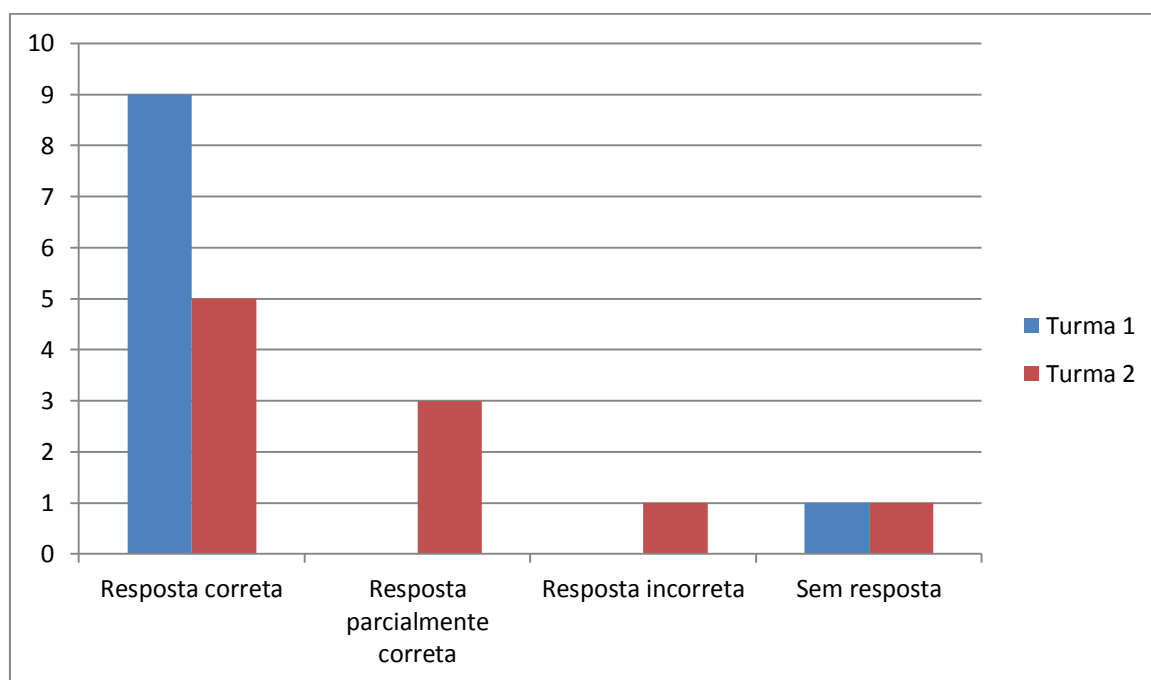


Gráfico 4: Questão 4 – O fato histórico vivido pelo Japão em 1945 abordado no livro

Conforme demonstra o gráfico, foi significativa a diferença entre a compreensão da turma 1 e da turma 2: apenas cinco alunos da turma 2 deram respostas corretas, enquanto, na turma 1, nove deles responderam corretamente e um não respondeu. Na turma 2, três alunos deram respostas parcialmente corretas, um aluno respondeu incorretamente à questão e um aluno não respondeu.

Foram consideradas corretas as respostas que remetiam à guerra entre Japão e Estados Unidos, à explosão da bomba atômica em Hiroshima ou à Segunda Guerra Mundial. As respostas elencadas abaixo são de alunos da turma em foco, que deram respostas consideradas adequadas:

Aluno 4: “*A bomba atômica que atingiu a cidade de Hiroshima, no dia 6 de agosto, durante a II Guerra Mundial*”

Aluno 7: *“A explosão da bomba atômica em Hiroshima”*

Aluno 5: *“A explosão da bomba em Hiroshima, durante a Segunda Guerra Mundial”*

Aluno 3: *“O fato foi a guerra do Japão e Estados Unidos, a 2ª Guerra Mundial, em que foi lançada a bomba de Hiroshima pelos americanos”*

Aluno 10: *“A guerra entre Japão e Estados Unidos e a explosão da bomba”*

Abaixo as respostas corretas dadas pelos cinco alunos da turma 2:

Aluno 14: *“Foi quando a bomba atômica caiu em Hiroshima”*

Aluno 16: *“Sobre a guerra do Japão contra os EUA”*

Aluno 18: *“A bomba de Hiroshima”*

Aluno 17: *“Conta sobre a história do Japão, em que muitas pessoas morreram na explosão da bomba de Hiroshima”*

Aluno 15: *“Da bomba que atingiu Hiroshima”*

As respostas parcialmente corretas encontradas na turma 2 (abaixo) demonstram a precariedade da compreensão do fato histórico que orienta toda a leitura do mangá, cuja relação com a história é estritamente temática e não específica quanto ao evento político e social que o livro aborda:

Aluno 19: *“As guerras”*

Aluno 11: *“A guerra”*

A resposta incorreta foi dada pelo Aluno 20, que respondeu *“Guerra de Hiroshima”*, confundindo o nome da cidade onde a bomba foi lançada com o nome da guerra vivida pelo Japão.

Considerando-se os resultados encontrados, verificamos que as duas turmas apresentaram desempenho diferente. Isso significa, portanto, que a medição do professor na prática de leitura pode afetar qualitativamente a compreensão do aluno. Embora cinco alunos da turma 2 saibam reconhecer o momento histórico vivido pelos personagens na narrativa de Nakazawa, a outra metade não soube sequer responder e, em duas ocorrências, os alunos não souberam a denominação dada à guerra recontada pelo autor. Desta forma, constata-se que o aluno que se

encontra em interação com o texto escrito e visual, sem qualquer ação colaborativa do professor, *pode* ter dificuldade na compreensão do que lê, de modo que algumas informações, muitas vezes fundamentais para a atividade de geração de sentido, não são apreendidas, podendo até comprometer a produção dos significados mais profundos contidos no texto.

9.2.5. Questão 5

A questão 5 (abaixo) teve como embasamento teórico o princípio do Interdiscurso de Maingueneau, para quem a tríade *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo* representa um sistema que melhor define a rede semântica que circunscreve o discurso.

“Com base na leitura do livro, responda:

- a) Qual a visão ideológica da família Nakaoka em relação à guerra? Que argumentos o pai de Gen utiliza para defender seu ponto de vista?
- b) Como o pai da família Nakaoka é visto pelos militares japoneses? Quais palavras ou expressões são usadas pelos militares para caracterizá-lo tendo em vista a divergência de ideias entre ambos?
- c) Qual a posição dos militares em relação à guerra? Que argumentos eles utilizam para convencer a nação japonesa de que a guerra é boa?”

O objetivo desta questão foi analisar a constituição semântica da composição de campos discursivos instaurados pela família Nakaoka e pelos militares japoneses no tocante ao universo discursivo da guerra.

Segundo Maingueneau (2008), “todo enunciado do discurso rejeita um enunciado, atestado ou virtual, de seu Outro do espaço discursivo”. Com base neste preceito, os enunciadores envolvidos na narrativa de Nakazawa representam conjuntos textuais que se desdobram mediante o mesmo contexto da comunidade, dialogando também com outras ordens discursivas, que podem representar um discurso primeiro, cujos fundamentos semânticos constituem novos fundamentos deles derivados. Sendo assim, os envolvidos nas interações sociais no mangá – família Nakaoka e militares japoneses – elaboram discursos dependentes

do contexto, que divergem ou não das estruturas semânticas do Outro: os responsáveis pela guerra. No trecho “A cúpula da guerra divulgava notícias falsas pelo rádio e pelos jornais, para que o povo acreditasse na supremacia japonesa... No resto do tempo, discutiam como incitar mais ainda a guerra” (voz do narrador retirada de uma legenda, na página 116 do mangá), o autor do livro evidencia como os sujeitos discursivos podem, por meio da manipulação, enredar por posições enunciativas favoráveis àquilo que pode ser falsamente mostrado. Nesse sentido, os discursos, essencialmente dialógicos, são construídos na medida em que rejeitam ou apreendem o discurso primeiro, remetendo “no todo ou em parte ao outro através do qual ele mesmo se constituiu” (MAINGUENEAU, 2008, p. 39)

A leitura da obra nos permite visualizar claramente um percurso semântico criado pelo autor, cujo tema está na relação dos personagens com a Segunda Guerra Mundial. Analisando os discursos dos sujeitos, percebemos elementos interdiscursivos associados a campos discursivos dissonantes, ambos inseridos no espaço discursivo da guerra: oposição e aceitação. Em relação ao primeiro, a construção da interdiscursividade se dá em enunciados como: “Desgraçados! Se querem guerrear, por que não vão para uma ilha deserta e se matam?” (NAKAZAWA, 2011, p. 152), “A guerra só serve para as pessoas se odiarem e matarem umas às outras...” (NAKAZAWA, 2011, p. 170), “Que tristeza. Adultos brigando por um prato de comida. Enquanto os generais da guerra estão em suas mesas, fartando-se de comida boa” (NAKAZAWA, 2011, p. 173), “Roubar não é nada perto do que essa gente está fazendo, provocando a guerra e se alimentando do sofrimento de milhares e milhares de pessoas deste país” (NAKAZAWA, 2011, p. 183).



Quanto ao discurso daqueles favoráveis à guerra, os enunciados giram em torno de argumentos que enaltecem a figura do Imperador e dos soldados e denigrem a imagem e posicionamento dos chamados “antipatriotas”: “Se eu posso ir à escola com o meu irmão, é tudo graças a vocês, senhores soldados. Por vocês que lutam, por vocês que lutam pelo meu país. Obrigado, Senhores soldados!” (NAKAZAWA, 2011, p.131), “Decepcionante conhecer alguém incapaz de dar a vida pelo país” (NAKAZAWA, 2011, p. 154), “Todos os japoneses estão determinados a suportar a fome até que o país vença... E vocês querendo encher a barriga escondidos?” (NAKAZAWA, 2011, p. 175), “Se o Japão for derrotado, será culpa de gente como você, que corrompe a União! Vergonha! Ah, que vergonha!” (NAKAZAWA, 2011, p. 176), “A situação está cada vez mais difícil, mas, enquanto mantivermos o espírito de luta, o grande império do Japão há de triunfar. Esforcem-se dia após dia, para se tornarem bravos soldados na linha de frente” (NAKAZAWA, 2011 p. 211), “Vocês devem ser crianças corajosas, capazes de dar a vida caso o nosso imperador ordene. Entenderam?” (NAKAZAWA, 2011, p. 55)

Nessa perspectiva, considerando que o discurso é a instância em que se instauram conflitos, nele desvelam também relações de poder, manipulação e resistências. As redes discursivas são, então, compostas no plano textual por léxicos pertencentes a campos semânticos que se

opõem (Família de antipatriotas X malditos soldados, defender nosso solo X maldita guerra) e de construções enunciativas conflitantes (“Para que nosso grande império japonês conquiste a vitória, devemos estar prontos para defender nosso solo, assim como fazem os soldados que estão na linha de frente” X “Essa guerra é como uma doença, que cega e ilude as pessoas. E vocês foram contagiados por essa doença. A guerra é ruim”).

Há de ressaltar, contudo, que o discurso manipulador dos soldados japoneses, por vezes é desmascarado, ou seja, as vozes sociais acabam por se confrontar, sendo possível a manifestação de diferentes pontos de vista acerca de um mesmo tema. A imagem abaixo nos mostra como as formações discursivas podem ser desconstruídas e recusadas devido ao conjunto de possibilidades semânticas desse discurso primeiro.



9.2.5.1 Questão 5 – Letra A

Diante do exposto, a alternativa A da questão 5, propôs que o aluno discorresse sobre a visão ideológica e os argumentos do pai da família Nakaoka no que respeita à guerra. O personagem, enunciador de um discurso de oposição, em vários momentos do texto discursa sobre os malefícios que a guerra traz ao povo japonês, desde consequências como a fome até a morte de pessoas inocentes, e também argumenta sobre as razões que o levam a crer que a guerra não é boa.

No gráfico abaixo, vemos que as respostas corretas remetidas a questão número 5, letra A, predominaram-se na turma em foco, enquanto apenas um aluno da turma 2 soube respondê-la adequadamente, conforme os critérios de análise aqui utilizados. Contudo, há de se considerar as respostas parcialmente corretas dos alunos a quem não foram dadas condições alguma de um trabalho sistemático em torno da leitura. Estes alunos, ainda sem qualquer ação colaborativa do professor, revelaram ter apreendido o embate dos discursos representados por aliados *versus* opositores, pois, como se verá adiante, demonstraram conhecimento acerca da visão pacifista da família Nakaoka e do nacionalismo exacerbado dos militares japoneses.

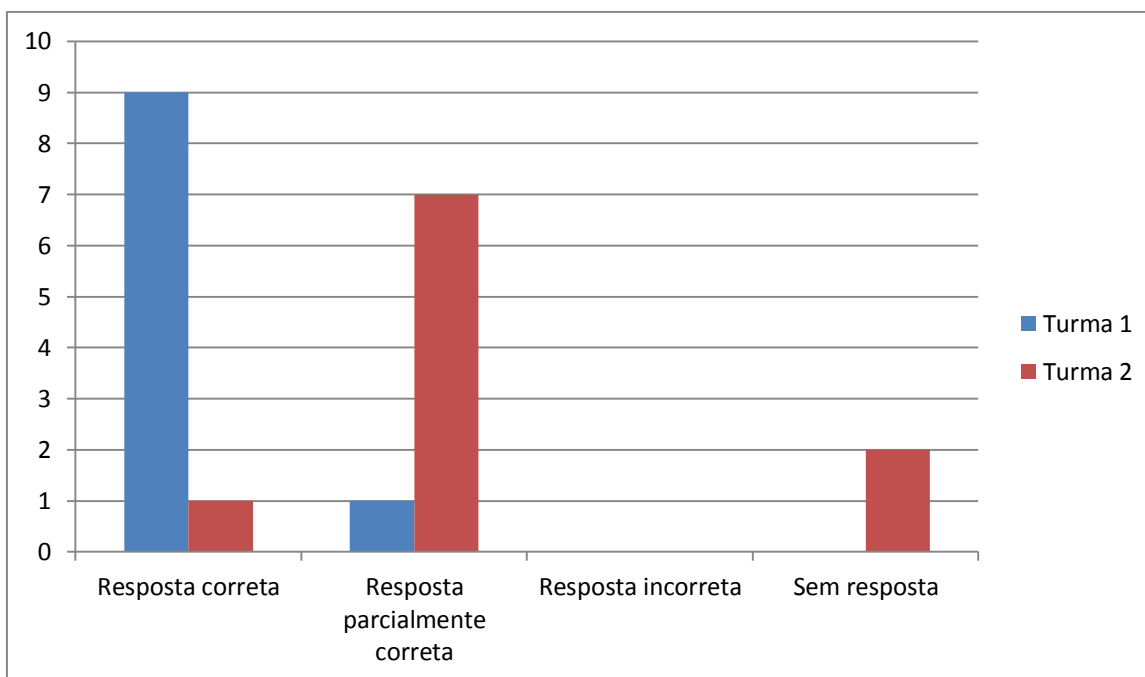


Gráfico 5: Questão 5 - Letra A – A visão ideológica da família Nakaoka em relação à guerra

Para fins de análise, foram consideradas respostas corretas as que se referiam, minimamente, à negação/oposição do discurso do pai da família Nakoka ao momento histórico vivido pelo Japão em 1945, desde que as respostas apresentassem também os argumentos por ele utilizados para defender o seu ponto de vista. Segue abaixo as respostas dos alunos da turma 1, em que a maioria soube identificar a visão de Daikichi Nakaoka, o pai:

Aluno 10: *“O senhor Nakaoka era contra a guerra porque achava que seu país não estava preparado para lutar, já que não tinha aviões nem armas suficientes para guerrear com um país forte como os Estados Unidos”.*

Aluno 6: *“A família Nakaoka achava que o Japão não tinha condições de ganhar a guerra, pois eram fracos perto de todo armamento dos Estados Unidos. Nakaoka afirmava que o melhor seria pregar a paz, com um bom relacionamento comercial com os outros países. Eles falam que quem começou a guerra foram os militares manipulados pela classe rica do Japão, que queriam apenas conquistar recursos alheios por meio de força bruta”.*

Aluno 3: *“Eles são contra. Daikichi fala que os outros países tem muito mais recursos que o Japão, que a guerra estão deixando eles cegos, era uma doença contagiosa e a guerra faz seus filhos passarem fome”*

Aluno 4: *“O pai de Gen não concorda com a guerra, ele disse que a guerra não serve para nada, só para o sofrimento das pessoas. E o Japão não tem condições de enfrentar os outros países mais avançados tecnologicamente”*

Aluno 2: *“A visão da família Nakaoka sobre a guerra é que a guerra é uma idiotice, que tira as vidas de milhares de pessoas. Quando são chamados de antipatriotas, o pai da família Nakaoka fala que ele já ajuda muito na guerra, pois seu filho Keiji foi obrigado a abandonar os estudos e ir trabalhar nas fábricas produzindo armas, seus filhos menores passam fome e chegam a brigar por comida e foi obrigado a doar todos os objetos feitos de ferro para serem usados na fabricação de navios de guerra e arma”*

Aluno 8: *“A visão da família Nakaoka é que a guerra era uma bobagem. Ele argumenta que tem seis bocas para alimentar e que não tinha tempo pra perder em palhaçadas, pois cada minuto de trabalho que ele perdia era um filho dele passando fome”*

A resposta considerada parcialmente correta foi proferida pelo Aluno 7 da turma 1, que diz: *“Que a guerra só traz tristeza. A guerra não leva a nada, tem outras maneiras para resolver os problemas”*. O aluno não soube elaborar a sua resposta com vistas aos tantos argumentos articulados pelo pai da família Nakaoka em seu discurso contra a guerra, como fizeram os demais alunos participantes da pesquisa.

Em se tratando da turma 2, o aluno 12 respondeu que *“Ele é contra a guerra. Fala que o Japão não tem avião nem soldados suficientes para enfrentar os EUA”*. Embora concisa, a resposta atendeu perfeitamente ao que foi solicitado no enunciado da questão, pois apresentou ao menos um argumento utilizado por Daikichi no texto: o fato de o Japão não ter condições físicas, nem avião e nem soldados para lutar contra os EUA, que guerreavam com bastante armamento.

As respostas parcialmente corretas encontradas na turma 2 refletem aspectos ideológicos do pai no que respeita a sua oposição à visão militarista japonesa, mas não evidenciam os argumentos que sustentam o seu discurso:

Aluno 13: *“Ele falou que não iria lutar com aquelas armas porque eles iriam perder e a família estava com medo da guerra”*

Aluno 16: *“Ele acha que não precisa ter guerra e que eles tinha que perguntar quem queria participar da guerra”*

Aluno 11: *“Eles não acham justo a guerra”*

Aluno 18: *“Eles eram contra a guerra, ele dizia que pensava no bem do país”*

Aluno 14: *“Ele diz que a guerra não presta e só traz tragédia a população do Japão”*

Em vista das respostas acima relacionadas, podemos inferir que os alunos conseguiram, no processo de compreensão, identificar as marcas ideológicas refletidas nas falas do personagem Daikichi Nakaoka. Contudo, considerando que se trata de informações explícitas no texto, eles não souberam aliar o discurso do personagem às enunciações que o sustentavam, caracterizadas por argumentos que se baseavam em aspectos políticos, culturais e concernentes à própria situação precária vivida pelos japoneses e, especificamente, por sua família durante a guerra.

9.2.5.2 Questão 5 – Letra B

A letra B da questão 5 requereu que os alunos apresentassem o discurso que rejeita os enunciados de Daikichi Nakaoka, no intuito de verificar se perceberam o entrelaçamento de discursos semanticamente opostos instaurados nas falas dos enunciadores envolvidos no espaço discursivo da guerra. As articulações de formações discursivas que se contrapõem são visivelmente presentes nas falas dos personagens, que a todo instante proferem, numa interação conflituosa, enunciados construídos em consonância com as ideias de cada um acerca do Japão na guerra.

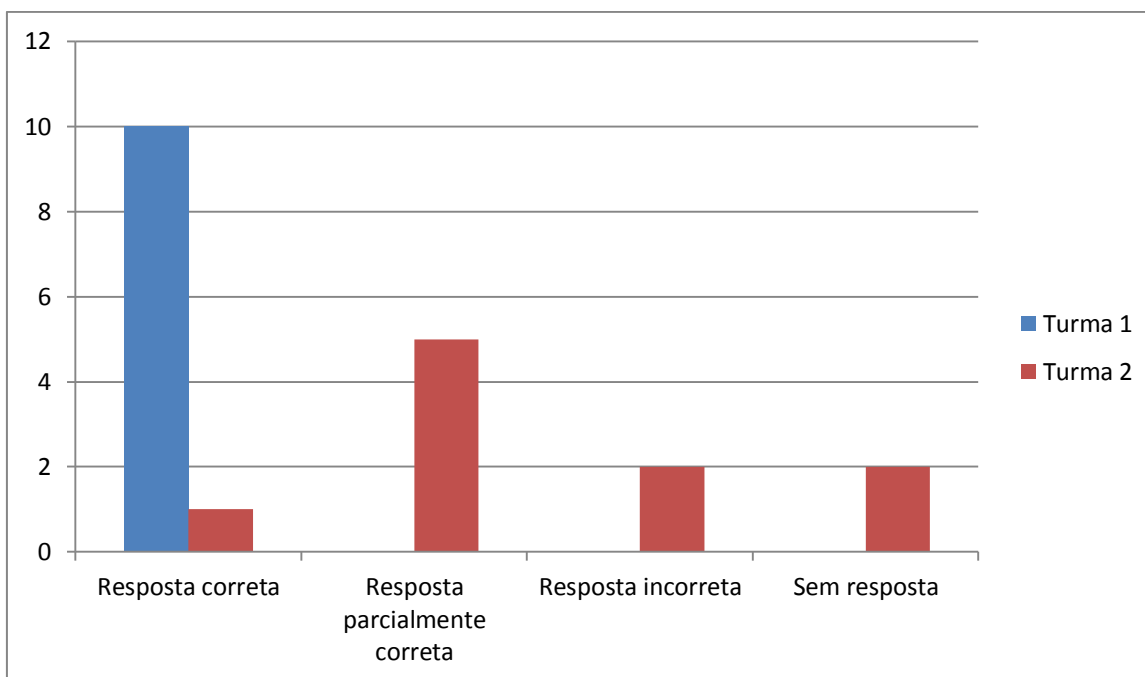


Gráfico 6: Questão 5 - Letra B – O pai da família Nakaoka na visão dos militares japoneses

Pelas respostas à pergunta apresentadas a seguir é possível perceber as representações que os alunos da turma 1 conseguiram fazer das relações interdiscursivas determinadas pelas redes semânticas opostas:

Aluno 4: *“O pai da família Nakaoka era chamado de antipatriota, traidor da nação, despatriota, não só pelos militares, mais também pelos vizinhos”*

Aluno 1: *“Eles não o viam com bons olhos, porque vivia se opondo contra a guerra. Os militares sempre chamavam ele de antipatriota, traidor da nação”*

Aluno 8: *“O pai da família Nakaoka é visto pelos militares como um antipatriota. E os vizinhos começaram a chamar de bobo, tolo, antipatriota, etc”*

Aluno 10: *“Os militares e os vizinhos xingavam toda a família de antipatriotas, traidores da nação e chegavam até a bater nas crianças e no pai”*

Aluno 6: *“Eles os rejeitavam chamando-os de antipatriotas e traidores da nação, despatriotas”*

Aluno 3: *“Como pessoas que não desejam a vitória do Japão. Antipatriota, despatriota e traidor da nação”*

Aluno 7: *“Como antipatriota, que ele era diferente deles por ser contra a guerra”*

Aluno 5: *“Eles o chamam de antipatriota, traidor da nação, pois ninguém concordava com a opinião da família Nakaoka”*

Conforme consta no gráfico acima, um aluno da turma 2 respondeu adequadamente à questão, afirmando que *“O pai da família Nakaoka é visto pelos militares como um antipatriota, que não ajuda na guerra”* (Aluno 11). Dois alunos deram respostas incorretas e dois alunos não responderam. No entanto, alguns deles (seis) deram respostas razoavelmente adequadas, pois souberam identificar ao menos as denominações criadas pelos militares e vizinhos para os membros da família Nakaoka em decorrência do seu posicionamento ideológico, que era uma das solicitações da questão. A maioria respondeu somente “antipatriota”, que é um termo insistentemente utilizado no mangá como forma de xingamento a todos os membros da família Nakaoka. Contudo, não estabeleceram a ligação entre a palavra “antipatriota” e as concepções que os militares tinham sobre a posição irredutivelmente contrária dos Nakaoka a todos os aspectos que englobam as razões e consequências da Segunda Guerra Mundial para o país.

Aluno 14: *“Os militares chamavam ele de antipatriota”*

Aluno 15, 16, 19: *“Antipatriota”*

Aluno 17: *“Os militares chamava ele de anti-patriota”*

Aluno 12: *“Ele é visto como um antipatriota pelos militares”*

A resposta *“Ele era um soldado muito responsável e podia guerrear sim”*, do Aluno 13, foi considerada errada porque é contrária a toda a história narrada no mangá. O pai da família Nakaoka em nenhum momento é considerado um soldado responsável, pois nos treinamentos de lança coordenados pela Associação de Bairro, Daikichi era o único japonês a ir despreparado para executar tal tarefa, além de ser repugnado por todos aqueles que concordavam com a guerra. Por esta razão, jamais seria aceito como alguém que pudesse contribuir na derrota dos soldados ingleses e americanos.

Outra resposta que merece destaque é a do Aluno 18 que, ao responder *“Como um despatriota, desavergonhado. Ele fala que é **contra** a guerra justamente por pensar no país”*, também apresenta erro, uma vez que o argumento por ele utilizado não faz referência aos discursos proferidos pelos militares, mas ao discurso opositor da família Nakaoka.

9.2.5.3 Questão 5 – Letra C

A alternativa C, concernente aos sentidos veiculados pelas palavras utilizadas pelos personagens nos processos sociais e culturais em que se inserem, desvela as ideologias dos militares japoneses em relação àqueles que se opunham à guerra. Por meio de palavras de valor semântico social e culturalmente negativo para os oponentes, torna-se possível observar como é tecida a rede ideológica dos militares para a construção da legitimação do discurso. Expressões como “traidor da nação que não ajuda na guerra”, “antipatriota”, “despatriota”, “bandido traidor da nação”, “você é um ultraje para o imperador”, “família de antipatriotas”, entre outras, são frequentemente utilizadas no discurso do militarismo nacionalista japonês para desqualificar a visão pacifista e humanista da família Nakaoka.

Trata-se, portanto, de uma questão cujo processo analítico também se baseou no interdiscurso de Maingueneau, pois faz referência ao universo semântico da composição dos discursos na instauração da sua relação com a guerra, ou seja, a análise da interdiscursividade presente nos discursos dos sujeitos em relação ao momento histórico em que se passa a história. A rede interdiscursiva que se instaura nos enunciados dos personagens também se apresenta nas ações de controle e poder dos militares japoneses, como afirma Daikichi Nakaoka:



ESTÃO TODOS SENDO MANIPULADOS POR ESSA CORJA DE MILITARES DITADORES QUE INICIARAM A GUERRA... E, POR MEIO DESSES CANAIS DE COMUNICAÇÃO, ESTÃO ENSINANDO MENTIRAS A VOCÊS, CRIANÇAS.

NESTE MOMENTO, AS ESCOLAS, OS JORNAIS, AS EMISSORAS DE RÁDIO, A POLÍCIA E O EXÉRCITO DESTES PAÍSES...

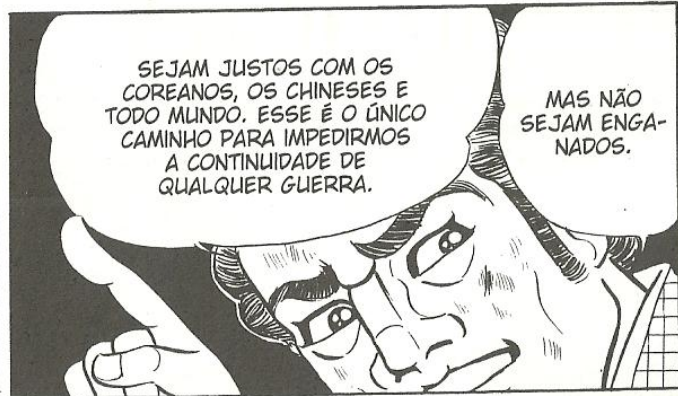


TUDO MENTIRA.

QUE O JAPÃO É O PAÍS DIVINO, QUE O IMPERADOR É DEUS E QUE OS VENTOS DA JUSTIÇA SOPRARÃO PARA DAR A VITÓRIA AOS JAPONESES TAMBÉM?



QUANDO OS MILITARES TOMAM CONTA DE UM GOVERNO, O PAÍS SE TORNA SOMBRIO E OPRESSOR, POR CAUSA DE SUA IDEOLOGIA DA FORÇA BRUTA.



SEJAM JUSTOS COM OS COREANOS, OS CHINESES E TODO MUNDO. ESSE É O ÚNICO CAMINHO PARA IMPEDIRMOS A CONTINUIDADE DE QUALQUER GUERRA.

MAS NÃO SEJAM ENGANADOS.

Conforme o gráfico abaixo, seis alunos da turma 1 responderam à questão corretamente, enquanto quatro deram respostas parcialmente corretas. Foram consideradas corretas as respostas que focalizavam as visões do militarismo nacionalista japonês com base nos discursos articulados pelos soldados para convencer a nação de que era preciso lutar e de que venceriam a guerra.

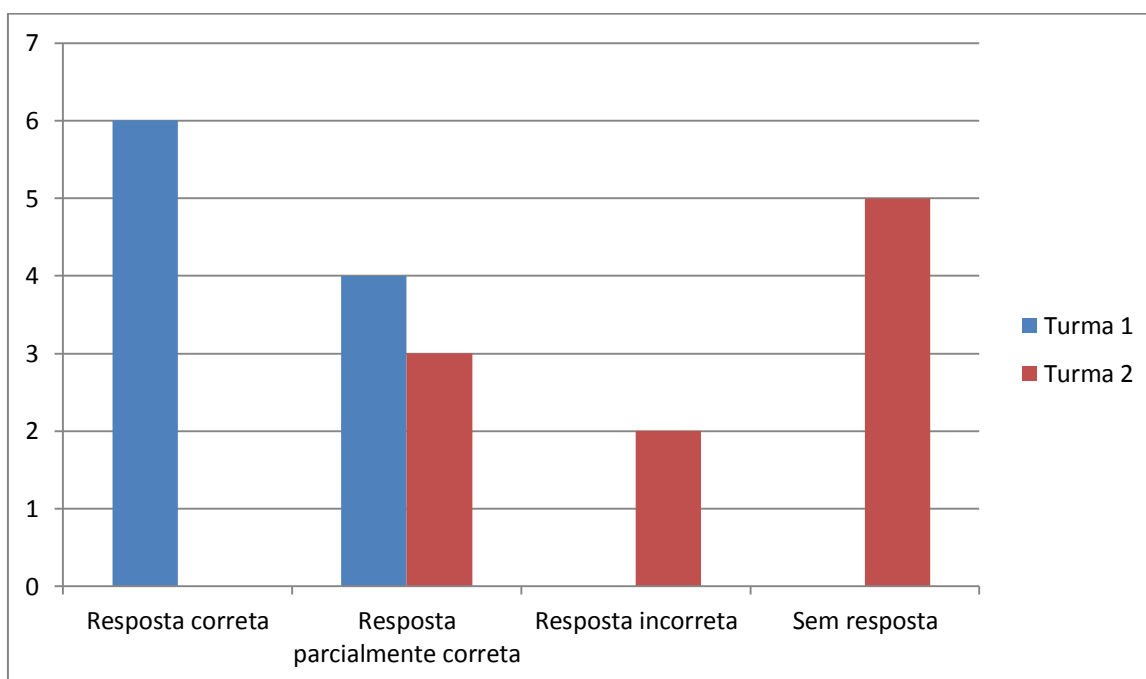


Gráfico 7: Questão 5 - Letra C – A posição dos militares japoneses em relação à guerra

As respostas listadas abaixo, consideradas corretas, são dos alunos da turma 1, cujo conteúdo faz referência aos argumentos utilizados pelos militares para defender seus posicionamentos ideológicos a respeito da guerra ora vivenciada por todo solo japonês:

Aluno 8: *“Que se ele lutarem na guerra estarão honrando o imperador e com isso eles convenciam os japoneses a ajudar”*

Aluno 3: *“Os soldados japoneses acham que vencendo a guerra, eles terão o gosto da vitória sobre os americanos como nunca tiveram. Eles também acham que todos devem colaborar com a guerra”*

Aluno 4: *“Os militares queriam que todo mundo estivesse pronto para honrar e orgulhar o imperador do Japão”*

Aluno 9: *“Eles apoiam a guerra, pois falam que todos devem ajudar para honrar o país, que todos devem ter um pensamento positivo para vencerem a guerra”*

Aluno 10: *“Os soldados japoneses concordam com a guerra. No mangá tem até uma música que eles colocam as crianças pra cantar que agradece aos senhores soldados por protegerem o país”*

Aluno 2: *“É que se eles lutarem na guerra estarão honrando o imperador, por isso eles falam que todos os japoneses devem ajudar já que tem muitos soldados nos campos de batalha sofrendo muito mais que as pessoas que não lutam, mas passam fome na guerra”*

As respostas consideradas parcialmente corretas remetiam apenas aos pontos de vista dos militares, isto é, não concebiam o caráter argumentativo de seus discursos para convencer os japoneses a lutarem com bravura e coragem:

Aluno 7: *“Eles falam que a guerra vai resolver os problemas deles”*

Aluno 6: *“Falam pra todo mundo ajudar na guerra”*

Aluno 1: *“A relação dos militares com a guerra são boas”*

Aluno 5: *“Os militares acham que todo mundo tem que ajudar, que todos tem que honrar o imperador”*

Três alunos da turma 2 deram respostas parcialmente corretas a esta pergunta, restringindo o discurso dos militares japoneses apenas ao fato de serem a favor ou não da guerra e/ou apresentando argumentos que são insuficientes para a sustentação dos seus discursos que, ao contrário disso, são fortemente construídos na trajetória da narrativa de Nakazawa:

Aluno 13: *“Eles se mostram firmes e queriam acabar com eles”*

Aluno 16: *“Fala no rádio falsos acontecimentos, que o Japão está ganhando a guerra”*

Aluno 12: *“Que se eles lutarem a guerra vai acabar e eles vão viver em paz e também para proteger a sua família”*

As respostas incorretas dadas por alunos da turma 2 também não abordavam o discurso argumentativo nem a posição dos militares em relação à guerra:

Aluno 11: *“Ódio e raiva”*

Aluno 14: *“Que a guerra era em homenagem ao imperador japonês que deu tudo a eles”*

Quanto ao aluno 11, o erro está na redução da resposta aos sentimentos demonstrados pelos militares diante a posição ideológica divergente dos Nakaoka. Por outro lado, o aluno 14, apesar de compreender a importância da figura do Imperador para os soldados japoneses e sua constante alusão em seus discursos, afirma que a guerra era em homenagem a ele, o que não é verdade. A honra ao Imperador era apenas um dos argumentos construídos pelos militares para que a nação japonesa não discordasse da guerra e guerreasse em busca da vitória, a fim de demonstrar reverência e respeito a ele.

Assim, a questão 5, de forma geral, teve como pressuposto as vozes dos enunciadores que se inter-relacionam na construção da realidade do espaço discursivo em que se inserem. As respostas dos alunos da turma 1 e da turma 2 apontam que para haver compreensão textual faz-se necessário ter em mente a noção de que o texto é lugar de constituição de sujeitos sociais e discursivos, em que as ações linguísticas e sociais de discursos semanticamente opostos dialogam entre si através de posições enunciativas antagônicas.

9.2.6. Questão 6

Esta questão abordou duas categorias analíticas de Kress e van Leeuwen: a distância social da metafunção Interativa, para a letra A, e o processo simbólico de representações conceituais da metafunção Representacional, para a letra B.

“Observe os quadrinhos abaixo:



- c) Por que os quadrinhos 1 e 2 não apresentam balões de fala? Qual é a relação do texto com as imagens dos quadrinhos?
- d) Relacione a imagem do 3º quadrinho aos dois primeiros: o que significa esta imagem?"

9.2.6.1 Questão 6 – Letra A

A questão A, ao questionar os alunos o porquê da ausência de balões de fala, solicitou a compreensão dos significados interativos dos atos semióticos ora expostos: escrita e imagem. A relação interativa se dá através da representação dos participantes representados que são, neste caso, as imagens retratadas e os participantes interativos, que se referem àqueles que

interagem por meio do texto – o produtor e o leitor. O evento comunicativo é marcado pela distância social do participante representado em relação ao leitor.

Verifica-se, nas vinhetas propostas para análise, um distanciamento mínimo entre os atores interativos, tornando-se objetos de contemplação que, embora sutis, possibilita a criação imaginária de uma relação mais próxima com o participante representado. Assim, a interação se dá através da legenda, com a voz do narrador, e das imagens, que propiciam ao leitor a comunicação de como o trigo, quando pisoteado, produz espigas grandes e robustas. Quer isto dizer que o produtor da imagem, ao fazer uso de elementos visuais, estabelece a relação de contato entre o participante representado – os pés e as espigas – e o participante interativo – o leitor.

Cumprir destacar que o critério de análise da distância social é utilizado, em Kress e van Leeuwen (1996), quando os participantes representados têm características humanas. Apesar de os quadrinhos iniciais, os dois primeiros, serem constituídos também por trigos e espigas de milho, detemos nossa análise na relação existente entre os pés e os trigos pisoteados e o leitor. Podemos dizer, então, que o participante interativo vê o participante representado por meio de uma distância íntima, já que o enfoque é dado nos pés de quem pisa a plantação.

Importa observar, entretanto, que o uso da imagem nestas vinhetas não se reduz à mera visualização da cena descrita, pois evidencia, sobretudo, a metáfora criada pelo Senhor Nakaoka nos quadrinhos seguintes, servindo de base para a compreensão dos valores ideológicos transmitidos pelo pai aos filhos.

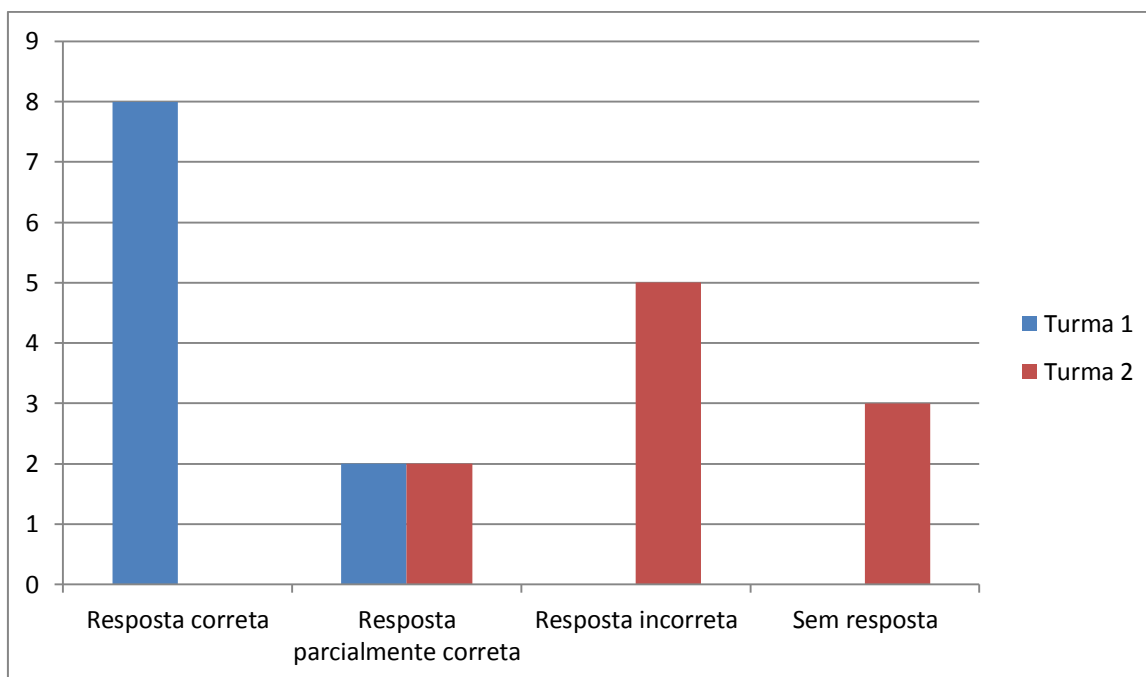


Gráfico 8: Questão 6 - Letra A – A ausência de balões de fala nos quadrinhos

Nessa perspectiva, a letra A da questão 6 serviu de base para que o aluno pudesse inferir os possíveis significados que a imagem do terceiro quadrinho poderia abranger para o leitor. Quando questionados sobre a razão pela qual os quadrinhos não são constituídos por balões de fala e de que modo podemos relacionar o texto escrito ao texto imagético, os alunos da turma em foco deram as seguintes respostas, consideradas corretas:

Aluno 3: *“Porque são as falas do narrador explicando como o trigo nasce depois de ser pisoteados”*

Aluno 4: *“Porque é a fala do narrador. As imagens representam a ação de pisotear o trigo”*

Aluno 5: *“É o momento que a história está sendo narrada. Os trigos que são ilustrados mostram a fala do narrador, sobre como eles ficam fortes e resistentes”*

Aluno 8: *“Porque quem tá falando é o narrador. As imagens servem para ilustrar a fala do narrador”*

Aluno 9: *“Porque é o narrador que está falando. Os pés pisoteando o trigo dão a ideia do que o narrador fala, assim como as espigas grandes e robustas que mostram no segundo quadrinho”*

Aluno 3: *“Porque são as falas do narrador explicando junto com as imagens como é que o trigo fica depois de ser pisoteado”*

Os alunos da turma 2 não souberam explicitar de que modo há relação entre o texto e a imagem. Apenas dois alunos demonstraram conhecimento sobre a voz do narrador presente na vinheta para iniciar a história. Estas respostas foram consideradas parcialmente corretas, por ter reconhecido a fala do narrador nas vinhetas, uma das perguntas da questão.

Aluno 15: *“Porque o narrador quem está falando”*

Aluno 18: *“Porque é o autor narrando”*

As respostas incorretas, listadas abaixo, não mencionavam sequer a voz do narrador instaurada nas vinhetas, tampouco a relação entre ela e as imagens.

Aluno 13: *“Porque nenhum personagem está falando, é só a apresentação do que irá acontecer”*

Aluno 16: *“Porque o autor que está dando opinião”*

Aluno 19: *“Porque está dando um pequeno resumo sobre o que se trata, no caso o trigo”*

Aluno 14: *“Porque é o começo da história”*

Aluno 20: *“Porque a fala não é de nenhum personagem”*

9.2.6.2 Questão 6 – Letra B

A letra B da questão 6 demandou a compreensão do sentido veiculado pela imagem, quando posta em saliência, de acordo com a narração e as imagens dos dois primeiros quadrinhos. A representação visual da espiga de milho representa um processo simbólico sugestivo: o participante não humano representado apresenta-se como elemento principal, sem maior detalhamento de seu contexto, embora possamos identificá-lo nos quadrinhos anteriores. A constituição visual da imagem sugere então que o significado seja construído a partir da individualidade do Portador, que tem elevada carga semântica na narrativa.

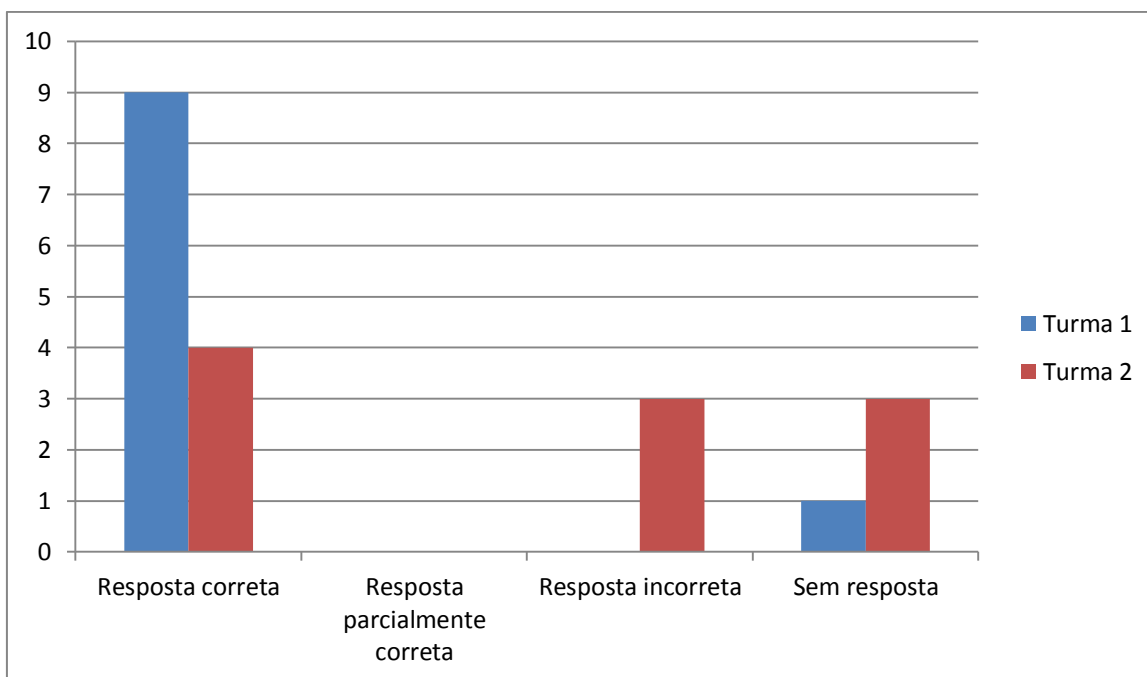


Gráfico 9: Questão 6 - Letra B – O sentido veiculado pela imagem

A resolução desta questão não apresentou muitas dificuldades para os alunos. Nove alunos da turma em foco responderam adequadamente à pergunta. Foram consideradas corretas as respostas que remetiam a ilustração posta em saliência quando em conjunção ao texto verbal e imagético dos dois primeiros quadrinhos, apresentando o significado existente entre o desenho da espiga de milho e o texto escrito:

Aluno 2: *“Significa o trigo que vai nascer forte, igual aos filhos de Nakaoka. O autor do livro destacou o trigo para ilustrar o que o narrador disse antes”*

Aluno 4: *“Representa o resultado do que diz os dois primeiros quadrinhos”*

Aluno 8: *“Está significando que o trigo está forte e resistente, como o narrador disse que ficaria”*

Aluno 10: *“A espiga de milho desenhada dentro de todo o quadrinho significa o modo como ela ficou, depois de pisoteada”*

Aluno 3: *“Está mostrando depois da explicação como é que o trigo fica depois de ser pisoteados”*

Aluno 6: *“Mostra o pé de milho sem espigas, e depois ele quis destacar a espiga mostrando ela separada, como ficou grande e bonita”*

Aluno 1: *“Significa que o trigo cresceu. Mostra apenas uma espiga para representar a sua grandeza e como ficou robusto, como afirmou o narrador nos dois primeiros quadrinhos”*

Na turma 2, quatro alunos também responderam adequadamente à questão.

Aluno 13: *“Que nos dois primeiros quadrinhos o trigo estava pequeno e agora o trigo já está pronto para colher”*

Aluno 12: *“Que o milho já cresceu”*

Aluno 16: *“Mostra como o trigo está”*

Aluno 17: *“Nos dois primeiros quadrinhos ele fala sobre o trigo e no 3º ele mostra a imagem para quem está lendo”*

As respostas incorretas dadas por alunos da turma 2 reduziam-se a aspectos que não se relacionavam com o diálogo entre os três quadrinhos e a representação motivada da imagem do trigo posta em saliência:

Aluno 19: *“Tá mostrando a imagem do tema do livro, o trigo”*

Aluno 14: *“A família está conversando sobre o trigo e a outra é que é o narrador que está falando sobre como estava o estado do trigo”*

Aluno 11: *“Porque uma está conversando e a outra não”*

9.2.7. Questão 7

A questão 7 (Ao longo do livro, várias vinhetas foram construídas somente com imagens e/ou outros elementos semióticos diferentes da escrita. A ausência de fala nessas vinhetas comprometeu, em algum momento da narrativa, a sua compreensão do texto? Explique) teve como princípio a expressão que uma imagem, com todos os seus elementos de composição no discurso multimodal, pode produzir, através de significados que auxiliam na construção da representação social do discurso.

Quer isto dizer que quando combinados entre si, os elementos semióticos expressam, na narrativa, significados motivados pelo produtor do texto que devem ser decodificados pelo leitor, ainda que inexistente a linguagem escrita em determinadas passagens do texto. A metafunção Representacional considera os participantes, sejam eles seres, sejam coisas ou lugares, como responsáveis pelas interações que os envolvem nos processos narrativos. Assim, embora o texto verbal não seja constante no Hipergênero Quadrinho, outros modos semióticos cumprem o objetivo de construção de sentidos.

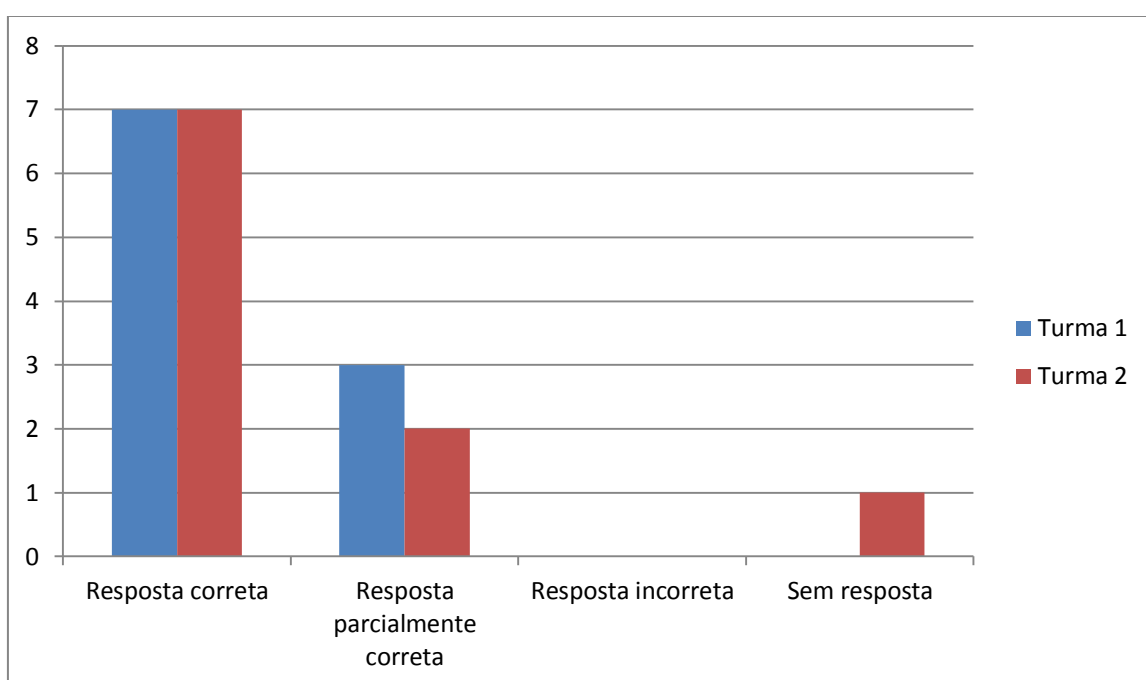


Gráfico 10: Questão 7 – O uso de imagens no mangá

Os alunos foram perguntados sobre a ausência de falas no mangá, de modo que relacionassem o uso exclusivo de imagens a possíveis problemas de compreensão. Em relação à turma em foco, sete alunos responderam adequadamente à questão e três deram respostas parcialmente corretas.

Aluno 4: *“Muitos quadrinhos não tem escrita, mas os leitores conseguem entender perfeitamente o que a imagem transmite, sendo um rosto que pode ter várias expressões faciais diferentes, mostrando, por exemplo, o humor do personagem e outras figuras que explicam alguma parte da história”*

Aluno 5: *“Muitas vezes as vinhetas não tem fala, apenas a imagem, mas conseguimos entender porque as imagens passam pra gente o que está acontecendo, o humor ou a ação da pessoa. A imagem é como se fosse o complemento”*

Aluno 10: *“Não, pois a imagem também faz sentido. Ela também pode ser lida pelo leitor”*

Aluno 3: *“Não, porque podem destacar o que está passando no momento, como os ataques, os rostos assustados, através de suas formas de expressão. A imagem carrega um sentido para o leitor”*

Aluno 2: *“Não. Porque a imagem ajuda muito na compreensão, ela sozinha explica quando a pessoa chora, ri, come ou até mesmo briga sem precisar da escrita”*

Aluno 6: *“A imagem também faz sentido. Tem uma cena no livro, por exemplo, que o militar empurra o Sr. Nakaoka e o quadrinho, mesmo sem fala, mostra pra gente se ele caiu ou não e como caiu”*

Quanto aos alunos da turma 2, sete deram respostas consideradas corretas, uma vez que atribuíram às imagens o valor que possuem na leitura de gêneros quadrinísticos:

Aluno 18: *“Não. Porque dá pra entender a gravura”*

Aluno 20: *“As imagens me ajudaram também a compreender o mangá, pois elas ilustram aquilo que o personagem fala”*

Aluno 13: *“Não, porque as imagens ajudavam bastante a entender”*

Aluno 14: *“Não, porque as imagens davam pra entender um pouco do que está falando”*

Aluno 12: *“Às vezes atrapalha, porque nem sempre conseguimos interpretar a imagem”*

Aluno 19: *“Não, as vezes até facilitou a minha compreensão”*

Aluno 16: *“Não, explica e mostra o que eles falam”*

O Aluno 12 respondeu que “às vezes atrapalha, porque nem sempre nós conseguimos interpretar a imagem”. Como a pergunta solicitava a opinião do aluno a respeito do uso de imagens na composição textual e suas possíveis consequências para a compreensão, a resposta foi considerada correta, haja vista que, segundo o aluno, a sua leitura foi prejudicada em decorrência da ausência de escrita em alguns quadrinhos.

As respostas parcialmente corretas dadas por alunos da turma 2 são as seguintes:

Aluno 15: “*Não*”

Aluno 17: “*Sim, dá pra compreender o que se passa*”

9.2.8. Questão 8

Esta questão (Em quais quadrinhos, na página 262 do livro, podemos perceber uma sequência de ações que, quando interligadas, denotam a movimentação de uma mesma ação sendo praticada pelo personagem? Que ação é esta?) relacionou-se à estrutura de representação narrativa proposta por Kress e van Leeuwen (1996) na metafunção Representacional, enfocando os processos de ação, uma vez que descreve os participantes em uma ação através da presença de um vetor responsável por realizá-la. O objetivo da questão é levar o aluno a traduzir para o código semiótico verbal o processo narrativo que se instaura no âmbito dos sentidos acionais veiculados nas imagens. Conforme os quadrinhos propostos para análise, Gen pode ser considerado o ator que executa uma ação – correr desesperadamente por entre destroços em busca de seus familiares – e o pai de Gen e seu irmão, quando encontrados, representam aqueles a quem a ação é dirigida, portanto, as metas.

Os participantes estabelecem, assim, um processo narrativo transacional descrito através de imagens que dinamizam suas ações, isto é, a leitura do visual implica também uma estrutura narrativa em que a representação dos participantes configura processos de ações. A linearidade das ações é formada por vetores, que são as linhas que se formam entre os participantes.. O processo transacional, portanto, significa a ação de um ator com vistas a uma meta definida.

Nos quadrinhos propostos para análise, o personagem Gen ora é representado numa estrutura narrativa transacional que inclui a presença da Meta, ora apresenta-se numa composição em que é considerado apenas o Ator da ação e, portanto, a imagem deve ser considerada uma estrutura narrativa não-transacional, tendo em vista que nos quadrinhos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º), o personagem é representado como Ator de uma ação sem meta definida. Somente nos últimos quadrinhos a ação é materializada com a presença de um Ator e de suas respectivas Metas.

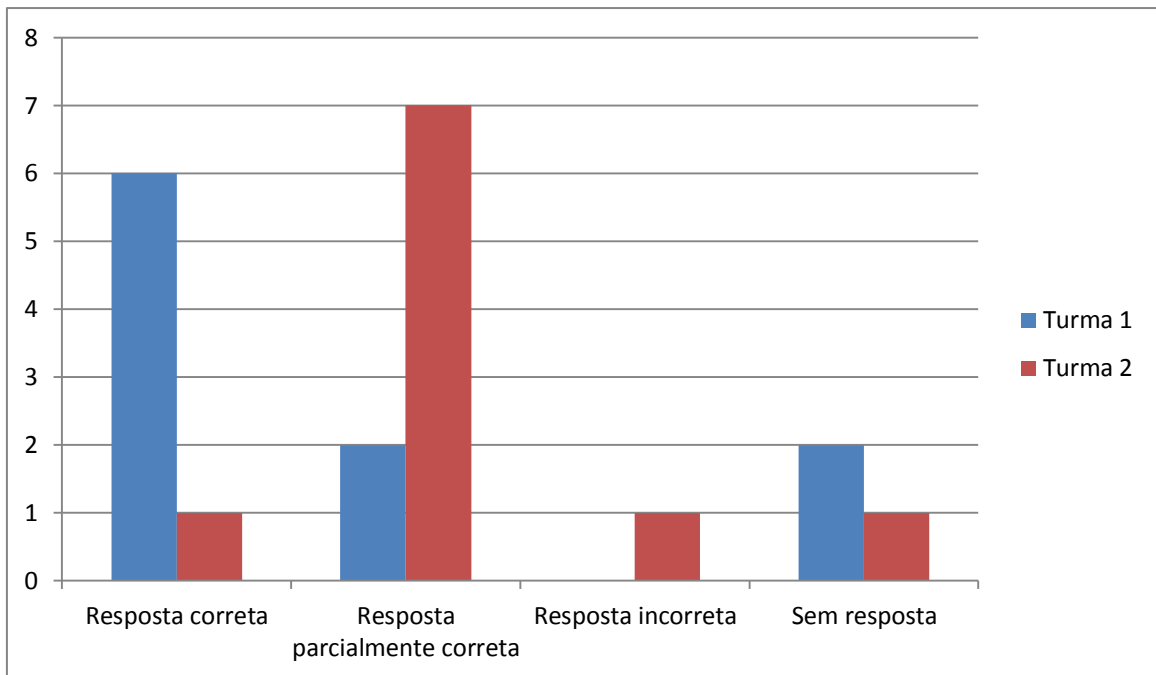


Gráfico 11: Questão 8 – A sequência de ações interligadas

Seis participantes da pesquisa da turma 1 responderam adequadamente à questão, dois alunos deram respostas parcialmente corretas e dois não responderam. As respostas corretas apresentadas abaixo mostram a habilidade dos alunos em descreverem as ações mediante a representação visual do acontecimento narrado:

Aluno 2: *“Podemos perceber uma sequência de ação nos quadrinhos 1,2,3,4 e 5, em que Gen corre desesperado procurando por seus familiares, sua mãe, seu irmão, seu pai, sua irmã, após a explosão da bomba atômica”*

Aluno 3: *“São os cinco primeiros quadrinhos. No primeiro ele sai correndo, no segundo grita pelos pais e irmão, no terceiro corre pisando em pessoas que já morreram ou estão agonizando pedindo socorro”*

Aluno 8: *“Os quadrinhos 1, 2, 3, 4 e 5, que mostram Gen correndo em procura de seus familiares. Depois de muita correria, pisando em cadáveres, ele encontra seu pai e Shinji”*

Aluno 10: *“Os cinco primeiros quadrinhos mostram Gen, após a explosão da bomba atômica, correndo em direção a sua família, em busca deles”*

Aluno 6: *“Os quadrinhos 1, 2, 3,4 e 5. Ele estava correndo procurando as pessoas de sua família, pisando em cima de todo mundo”*

As respostas consideradas parcialmente corretas foram aquelas que apenas citavam a ação de correr praticada pelo personagem, sem associá-la ao percurso da narrativa:

Aluno 5: *“A ação de correr”*

Aluno 4: *“A personagem estava correndo”*

Na turma 2, houve uma resposta correta, sete parcialmente corretas, uma incorreta e um aluno não respondeu. A resposta correta foi a do Aluno 14 que afirmou: *“Nos 5 primeiros quadrinhos, ele corre pra procurar a família dele que está soterrada e quase sendo queimada”*. Assim como os alunos que responderam corretamente da turma 1, esta resposta abrange tanto a ação do personagem, enquanto Ator, quanto a Meta que o motiva a correr.

As respostas parcialmente corretas também mencionaram apenas a ação do personagem:

Aluno 17: *“Ele correndo, pisando nas pessoas e gritando”*

Aluno 11: *“É o 1º, 2º e 3º quadrinhos, a ação é correr”*

Aluno 15: *“1º, 2º, 3º e 4º quadrinho. Ação de correr”*

Aluno 13: *“Sim. Ele está correndo desesperado”*

Aluno 19: *“Correndo”*

A resposta incorreta foi a do Aluno 16: *“A 1ª imagem, de desespero”*. O aluno, além de não considerar a sequência de ações interligadas em vinhetas diferentes solicitada na pergunta, não relacionou o personagem como praticante de uma ação motivada por uma meta.

9.2.9. Questão 9

A questão 9 (abaixo) teve como princípio a linguagem dos quadrinhos de modo geral, englobando características tanto ocidentais quanto orientais.

“O balão é um elemento característico dos quadrinhos. Ele contém texto ou imagem, sinais de pontuação ou símbolos e muda de formato dependendo do que deseja expressar. Em alguns quadrinhos, o balão utilizado pelo autor diferencia-se dos outros, uma vez que aparece em formato diferente do balão mais comum, o balão-fala. Indique, abaixo, o que representa cada tipo de balão.



a) (Página 22)



b) (Página 85)



c) (Página 204)



Foi solicitada aos alunos a compreensão dos diferentes efeitos de sentido decorrentes das variações de contorno das linhas dos balões. Embora seja uma questão razoavelmente fácil, haja vista que o gênero História em Quadrinhos é conhecida pelo público-alvo, muitos alunos da turma 2 não souberam identificar os significados das diferentes formas de balões em cada contexto situacional.

O princípio teórico utilizado para a fundamentação desta questão foi o Processo Verbal – da metafunção Representacional – nas imagens que, conforme a Gramática do Design Visual apresenta um participante – chamado de *dizente* – que através do balão de diálogo expõe o conteúdo – *enunciado*. Os balões representam vetores, constituídos por falas, pensamentos, entre outros.

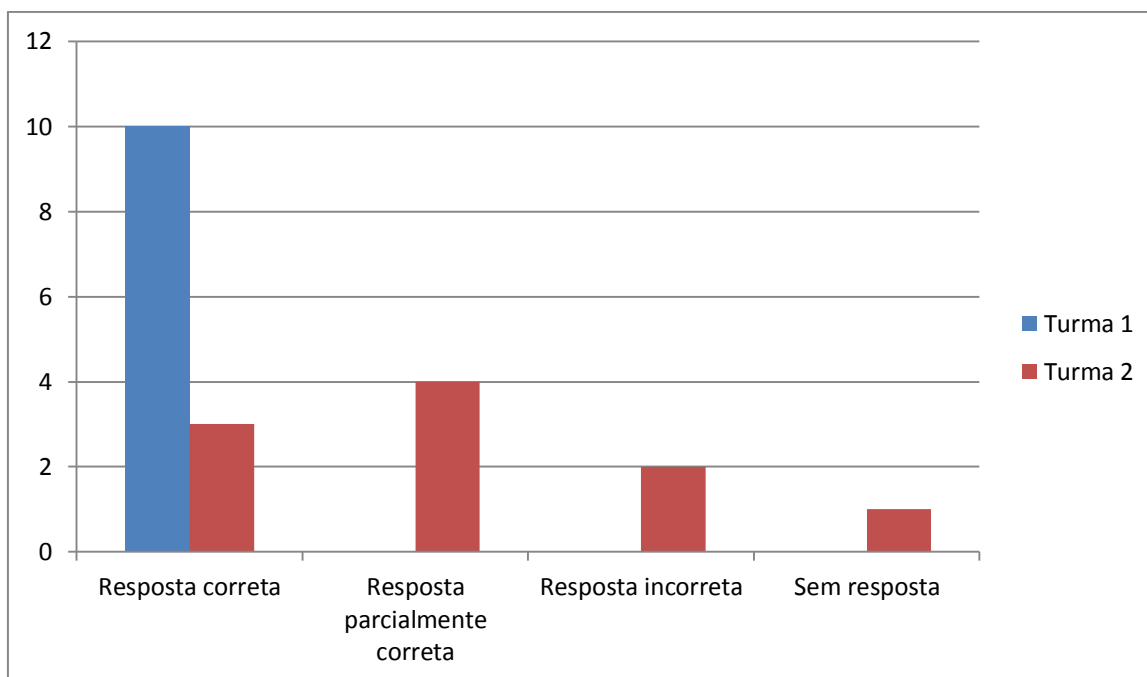


Gráfico 12: Questão 9 - Letra A: A representação da fala nos balões

Conforme os dados representados no gráfico acima, dez alunos da turma em foco responderam adequadamente a letra A, enquanto na turma 2 cinco deram respostas também corretas, três deram respostas parcialmente corretas e dois alunos responderam incorretamente. Abaixo, alguns exemplos de respostas corretas dadas pelos alunos da turma 1:

Aluno 5, 9, 8, 3 e 4: *“Pensamento”*

Aluno 1 e 7: *“Balão-pensamento”*

Aluno 9 e 6: *“Indica pensamento”*

Na turma 2, as respostas corretas encontradas foram as dos Alunos 15 e 19, que responderam *“Pensamento”* e a do Aluno 20, cuja resposta foi *“Balão pensamento”*.

As respostas consideradas parcialmente corretas da turma 2 são as seguintes, em que os alunos apenas relatam a ação do personagem no momento da fala:

Alunos 13, 17 e 18: *“Pensando”*

Aluno 12: *“Que ele está pensando”*

Abaixo, seguem as respostas incorretas dadas por alunos da turma 2:

Aluno 16: “Opinião”

Aluno 11: “Raiva”

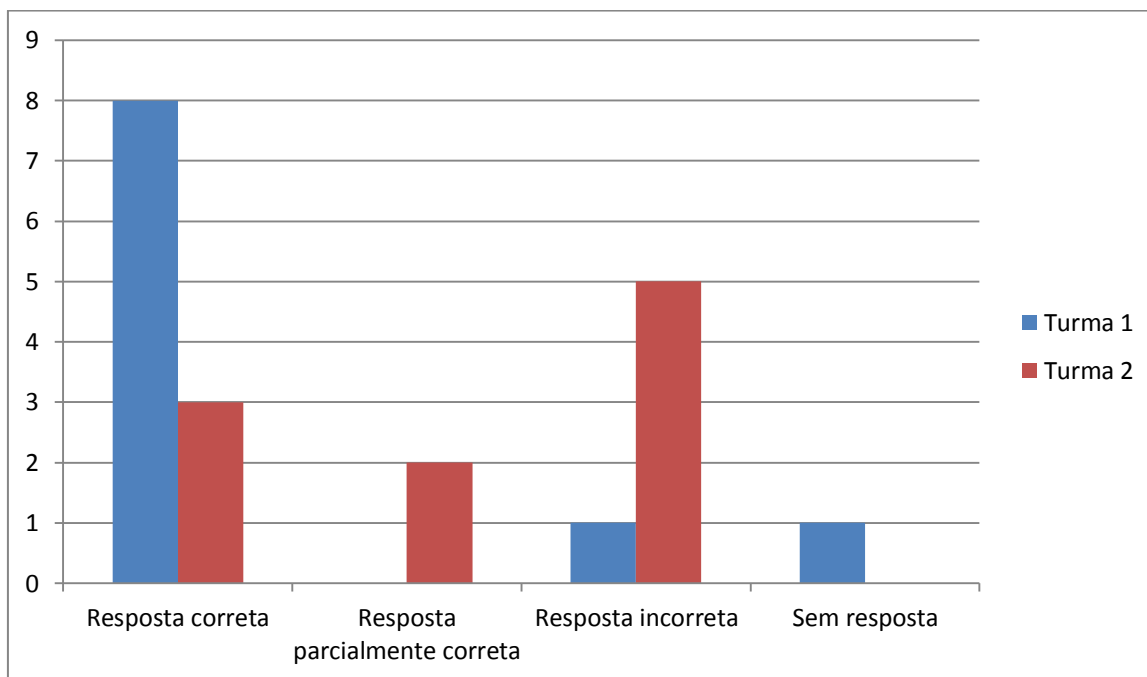


Gráfico 13: Questão 9 - Letra B: A representação da fala nos balões

O balão da letra B proposto nesta atividade era o balão-berro, bastante comum e intensamente utilizado na linguagem dos quadrinhos. Na turma 1, oito alunos deram respostas adequadas à questão, um aluno respondeu incorretamente e um não respondeu. Na turma 2, três alunos acertaram a resposta, dois deram respostas parcialmente corretas e cinco responderam incorretamente.

Foram consideradas corretas respostas que indicavam o nome específico dado a este tipo de balão e também aquelas que se referiam ao modo como a fala é exteriorizada no balão-berro. Segue, abaixo, as respostas corretas da turma 1.

Aluno 6: “Indica gritos”

Aluno 4, 8, 9 e 3: “Grito”

Aluno 1: “Indica grito”

Aluno 10: “*Balão-berro*”

A resposta errada encontrada na turma em foco foi a do Aluno 7, que respondeu “balão-fala”.

Quanto à turma 2, as respostas consideradas corretas foram:

Aluno 19: “*Grito*”

Aluno 15 e 20: “*Gritos*”

As respostas parcialmente corretas encontradas foram:

Aluno 17 e 18: “*Falando alto*”

As respostas erradas, ainda em relação à turma 2, remetiam ao estado emocional do falante no instante da fala:

Aluno 13: “*Explosão, raiva*”

Aluno 12: “*Xingando*”

Aluno 16: “*Raiva*”

Aluno 14: “*Nervoso*”

Aluno 11: “*Rancor*”

O gráfico abaixo diz respeito à letra C da questão 9, cujo balão representava o canto dos personagens.

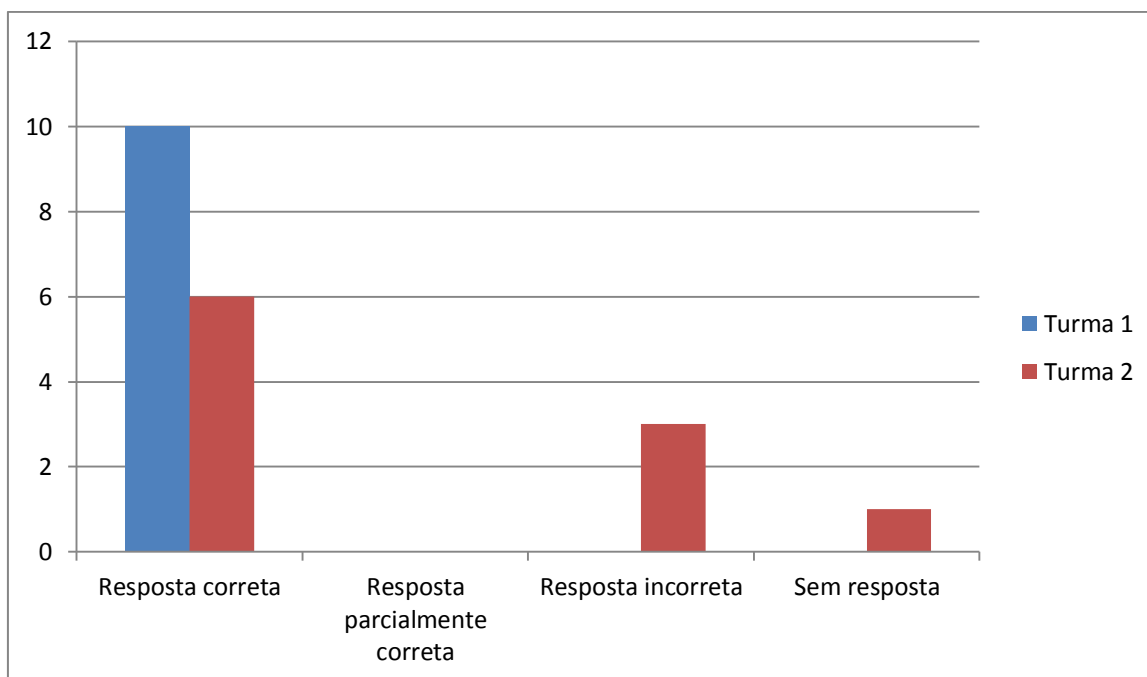


Gráfico 14: Questão 9 - Letra C: A representação da fala nos balões

Como podemos visualizar no gráfico acima, dez alunos da turma 1 responderam adequadamente, associando o balão a elementos como música ou canto:

Aluno 3, 5, 9 e 8: *“Canto”*

Aluno 2: *“Balão de cantoria”*

Aluno 6: *“Indica que o personagem está cantando”*

Aluno 4: *“Música”*

Aluno 1 e 7: *“Balão de música”*

Seis alunos da turma 2 deram respostas corretas, três deram respostas incorretas e um não respondeu à questão. As respostas corretas foram:

Aluno 17, 18, 15, 12 e 13: *“Canto”*

Aluno 9: *“Música”*

A seguir, as respostas incorretas dadas por alunos da turma 2:

Aluno 11 e 16: *“Alegria”*

Aluno 20: “*Ele está alegre*”

Por último, a letra D da questão 9 (ver gráfico abaixo) apresentava um balão que denotava a ideia de medo, que segundo Ramos (2014), denomina-se balão-trêmulo.

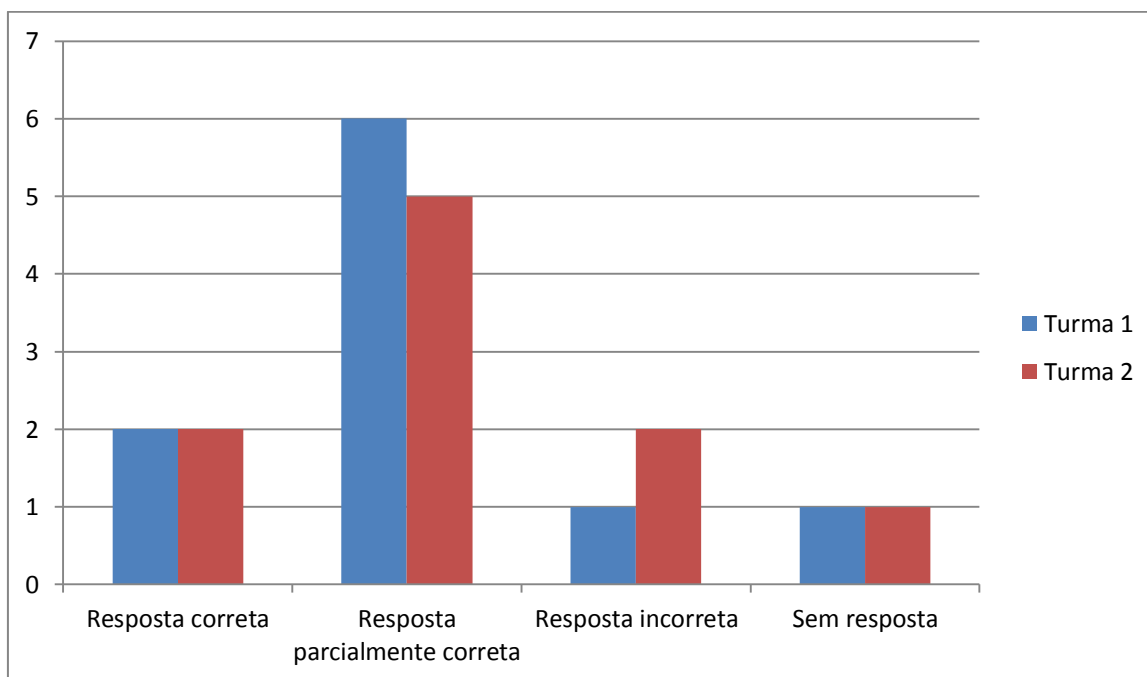


Gráfico 15: Questão 9 - Letra D: A representação da fala nos balões

Os alunos, de modo geral, tiveram mais dificuldade nesta atividade, uma vez que apenas dois alunos da turma em foco deram respostas corretas, seis deram respostas parcialmente corretas, um aluno respondeu incorretamente e um não respondeu.

As respostas corretas, da turma 1, foram:

Aluno 6: “*Indica medo, a personagem está com a voz trêmula*”

Aluno 1: “*Indica medo*”

As respostas consideradas parcialmente corretas foram as seguintes:

Aluno 9: “*Um pedido de ajuda de alguém não representado na imagem*”

Aluno 2: “*Balão de pedido de socorro*”

Alunos 4, 5 e 8: “*Desespero*”

Aluno 3: “*Balão de pedir ajuda*”

A resposta errada foi a do aluno 7 da turma 1, que afirmou que se tratava de um “balão-fala”.

Em relação às respostas dos alunos da turma 2, dois responderam corretamente, cinco tiveram suas respostas consideradas parcialmente corretas, dois responderam incorretamente e um não respondeu à questão.

As respostas corretas dadas por estes alunos foram:

Aluno 11 e 19: “*Medo*”

Abaixo, as respostas parcialmente corretas:

Aluno 16: “*Desespero*”

Aluno 14: “*Assustado*”

Aluno 12 e 20: “*Pedido de ajuda*”

Aluno 17: “*Tensão*”

Por fim, os alunos que responderam incorretamente à letra D deram as seguintes respostas:

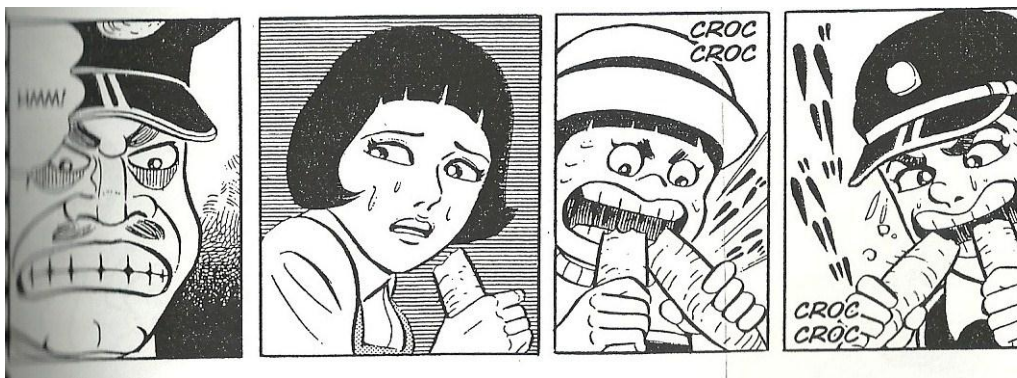
Aluno 18: “*Gritando*”

Aluno 13: “*Fala*”

9.2.10. Questão 10

A questão 10 solicitava o seguinte:

Em várias vinhetas, percebemos anatomias expressivas específicas ao momento pelo qual perpassam as personagens. De que modo tais fisionomias contribuem para a apreensão do sentido textual? Observe cada quadrinho abaixo para responder à pergunta.



Para análise da modalidade visual, a questão abordou a categoria da saliência da imagem proposta por Kress e van Leeuwen (1996), no intuito de levar o aluno a estabelecer relações sociointeracionistas através de estruturas gramaticais em imagens. Neste caso, observamos como os participantes são posicionados no interior do quadrinho para o enquadramento, em maior ou menor grau, da fisionomia dos personagens. Tal recurso funciona como seleção de imagens com elevada carga semântica para a narrativa, no sentido de causar no leitor maior conectividade com os recursos semióticos propositalmente utilizados pelo produtor, uma vez que quanto maior o elemento, maior sua saliência e, portanto, maior o seu valor. Outra categoria analítica que faz referência a esta questão é a do olhar, pertencente à metafunção Interativa, haja vista que os olhares dos personagens, postos em saliência, também estabelecem com o participante interativo, isto é, o leitor, interação, criando visualmente uma conexão entre os interlocutores.

A posição central dos participantes, em primeiro plano nas vinhetas, revela o destaque que deve ser dado às expressões faciais e comportamentos dos participantes num determinado contexto. Podemos perceber a relação coerente que há entre os elementos composicionais dos quadrinhos que se seguem, uma vez que fazem referência a um instante específico do qual todos os participantes retratados fazem parte.

Importa destacar que, como dito anteriormente, o mangá é um gênero cujas características são embasadas no estilo próprio japonês, tanto no que respeita ao modo de produção quanto no que respeita ao modo de recepção. Partindo deste princípio, há de se compreender o mangá com vistas em suas particularidades composicionais, neste caso específico, em relação à ausência de cores que torna a imagem menos realçada, mas nem por isso, menos significativa, haja vista o contraste de tons estabelecido pelo branco e preto.

Assim, sabendo que o princípio da saliência de Kress e van Leeuwen refere-se à relação hierárquica dos componentes da imagem retratada, em que determinado elemento sobrepõe-se a outros, cumpre observar que as informações dos quadrinhos sugeridos para análise recaem sobre a maior visibilidade dada aos personagens dentro da vinheta, de modo que somente suas expressões faciais e parte dos seus movimentos sejam vistas e realçadas pelo observador.

Nesse sentido, a colocação em primeiro plano dos participantes pressupõe grande relevância destes elementos para o entendimento da narrativa, tendo em vista que quanto maior o destaque dado a um elemento, maior a sua saliência.

Esta questão também teve como princípio a análise do enquadre, com o propósito de estabelecer uma relação entre o tamanho do enquadre e a distância social criada pelo produtor da imagem para determinada dimensão do significado. A este respeito, Kress e van Leeuwen (1996) consideram que a distância do objeto ou pessoa enquadrada determina a dimensão de sua relação com o observador, isto é, o participante interativo.

Nos quadrinhos em análise, cujas ilustrações representam quatro participantes vivenciando o mesmo momento da narrativa, embora separados por linhas divisórias das vinhetas, denotam um elevado grau de proximidade com o participante interativo. Os participantes representados são reproduzidos por meio do *close up* ou *close up extremo*, permitindo ao observador uma íntima relação com a experiência vivida pelos personagens e aproximando-o aos mesmos sentimentos por eles vivenciados. O observador, portanto, ao inserir-se praticamente dentro da cena, é como se tornasse simultaneamente espectador e participante da ação.

No gráfico abaixo, fica evidente que a turma 1 apreendeu mais satisfatoriamente como o recurso da saliência, do enquadre e do olhar são potencialmente funcionais no interior da narrativa e sua produção de sentido. A turma 2 também conseguiu decodificar o código não verbal e sua funcionalidade e elevada carga semântica no processamento do texto, contudo não obtiveram o mesmo sucesso nas respostas produzidas.

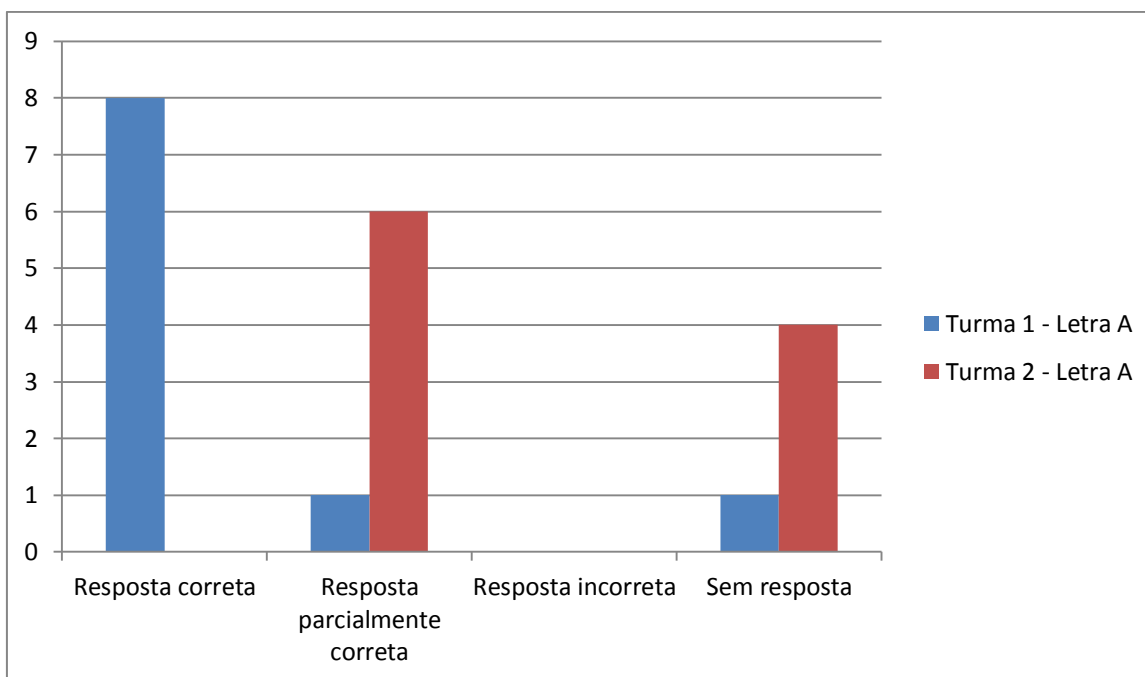


Gráfico 16: Questão 10 - O sentido veiculado pelas imagens

A leitura do gráfico nos permite visualizar a diferença entre as turmas participantes. Sete alunos da turma em foco deram respostas consideradas corretas, uma vez que souberam ler as imagens de acordo com os princípios do enquadre e saliência, relatando com maior detalhamento o que cada quadrinho sugere para a apreensão do sentido textual. Vejamos:

Aluno 10: *“Os rostos dos personagens mostram o sentimento de cada um deles quando o militar vê que eles estão comendo batata que foi comprada ilegalmente. O rosto do policial mostra muita raiva, o rosto de Eiko mostra medo e os rostos de Gen e Shinji mostram que eles tinha muita fome e pressa em comer”*

Aluno 9: *“Eles estão se alimentando com pressa porque se não os policiais iriam recolher as batatas”*

Aluno 5: *“As fisionomias dos personagens nas imagens mostram o desespero, a pressa, o medo que eles estão passando para comer as batatas, pelo fato do militar querer confiscar as batatas, enquanto o pai de Gen manda os seus filhos comer quantas batatas aguentarem”*

Aluno 3: *“Eles estão assustados com a situação de desespero, porque eles tem que comer a batata rápido, que foi comprada no mercado negro, apesar de serem pressionados pelo policial”*

Aluno 1: *“O general estava com cara de bravo porque o Senhor Nakaoka tinha pedido pros seus filhos comerem a batata o quanto conseguissem, antes do general confiscá-las. Gen e Shinji comem desesperadamente, porque tinham fome, e Eiko parece estar muito mais assustada com a situação”*

Aluno 4: *“A representação mostra a fisionomia dos personagens decorrente da cena em que um militar proíbe a família Nakaoka a levar as batatas que tinham comprado sem autorização, e o pai diz aos filhos para comerem. O militar mostra raiva, fúria, porque eles o desobedeceram e as crianças por terem que comer rápido demonstra angústia, medo”*

Aluno 8: *“O militar está pedindo as batatas que eles tinham comprado ilegalmente, por isso as fisionomias de desespero e medo das crianças e de raiva do policial”*

Há nessas respostas uma característica comum e muito importante que merece destaque. Os alunos souberam estabelecer a conexão entre as figuras de cada vinheta e o momento que as antecede, isto é, descreveram e interpretaram a situação social representada pelo produtor da imagem que, através do texto visual, mostrou as relações sociais entre os personagens, as posições de cada sujeito e o significado destas relações e posições quando combinadas com o texto verbal, que, embora não esteja no interior dos quadrinhos analisados, mantém relações semântico-ideológicas com os participantes representados.

A resposta parcialmente correta foi a do Aluno 7, que diz:

Aluno 7: *“O militar estava com raiva do Daikichi Nakaoka por ele ser contra a guerra e os seus filhos estarem comendo batata”*

Quatro alunos da turma 2 não responderam à questão. Por outro lado, seis respostas dos alunos da turma 2 foram consideradas parcialmente corretas, levando em conta que identificaram, através das fisionomias dos participantes retratados, os sentimentos de cada um no momento narrado. Nesse sentido, os Alunos 11 e 14 afirmaram que o primeiro quadrinho representa raiva; o segundo, medo; o terceiro, fome; e o quarto, fome também. Contudo, não relacionou tais sentimentos aos fatos que os ocasionaram. De modo semelhante, o Aluno 16 respondeu que os quadrinhos significavam “ruídos”. Embora realmente haja, nos quadrinhos em análise, onomatopeias que indicam o barulho do alimento enquanto mastigado, o aluno não considerou a relação dessa ação com o instante específico retratado. Segue, abaixo, outras respostas consideradas parcialmente corretas:

Aluno 12: *“Os quadrinhos mostram raiva, medo, fome”*

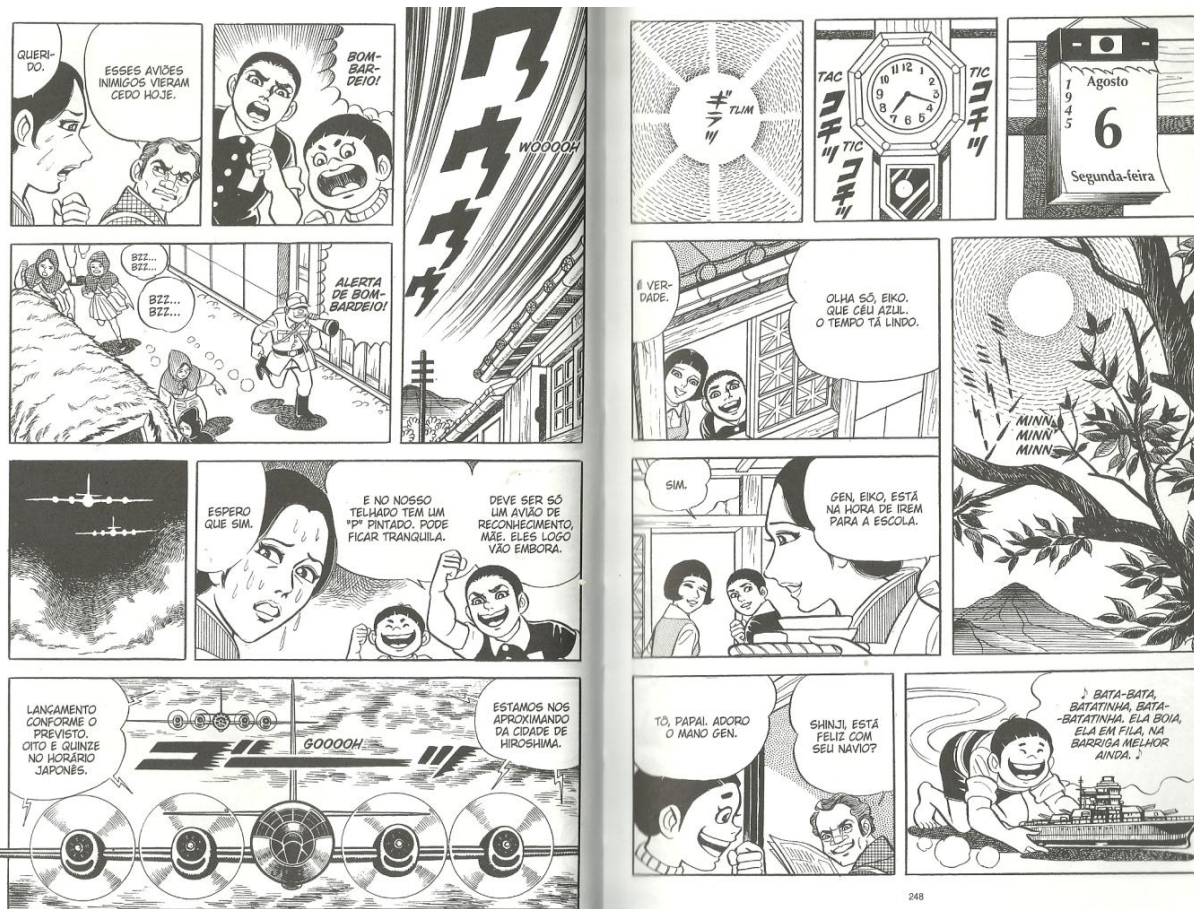
Aluno 13: *“Raiva, medo e fome”*

A ideia da questão era que o aluno fosse capaz de reconhecer a importância dos recursos da saliência, do enquadre e do olhar no processo de geração de sentido, sabendo selecionar as informações mais importantes do texto para a apreensão da figura retratada, colocada em saliência em relação aos demais elementos da cena narrada e, através do enquadramento e do olhar, sugerindo proximidade com o observador.

9.2.11. Questão 11

Segue, abaixo, a transcrição desta questão:

O autor utiliza, em alguns momentos da história, quadrinhos com ausência de falas. Nos quadrinhos das páginas 248-249, por exemplo, o autor utiliza deste recurso. No que se refere aos quadrinhos sem fala, quais acontecimentos são narrados?



A categoria analítica adotada na questão 11 foi, mais uma vez, o processo simbólico das representações conceituais da metafunção Representacional, haja vista que institui a identificação de atributos ressaltados dos participantes visuais nas vinhetas, neste caso o relógio de parede, o calendário e a imagem do sol (bastante recorrente em todo o percurso narrativo da obra), classificados como processos conceituais simbólicos sugestivos, já que possuem apenas um participante (Portador) em cada quadrinho. Os atributos recebem esta denominação por se constituírem com a ausência de pormenores, delineando uma particularidade específica de suas próprias características.

O processo conceitual simbólico sugestivo como já foi dito, diz respeito ao que o participante representado significa. Nele, o Portador é colocado em destaque, como um todo, sendo o elemento principal ao qual é atribuído um significado por meio da constituição visual da imagem retratada.

As composições visuais propostas para a análise multimodal do texto, compostas somente por imagens, têm como finalidade delinear um momento específico através da criação de um

ambiente que estabelece o valor simbólico do pormenor retratado. O enquadramento do calendário e do relógio, por exemplo, favorecem a leitura, instituindo noções temporais acerca do que será vivido pelos personagens adiante. A figura do sol pode remeter tanto ao amanhecer do dia quanto ao terror da explosão atômica em instantes seguintes (se comparado, metaforicamente, ao calor de mil sóis).

Cumpre destacar que embora os quadrinhos requisitados para análise tenham sido somente os que não possuem balões de fala, a questão abordou também os processos narrativos, que representam os participantes em movimento na metafunção Representacional, considerando os quadrinhos subsequentes que englobam a cena retratada. Assim, a ideia de ação/movimento é fundada na composição visual juntamente com os atributos simbólicos dos três primeiros quadrinhos, que colaboram para a construção do significado. Simultaneamente presentes na ação que se desenrola, o processo narrativo e o processo conceitual, marcados respectivamente pela presença e ausência de vetores, constituem atos semióticos complementares.

Segue, abaixo, o gráfico com os resultados das duas turmas participantes na execução desta questão:

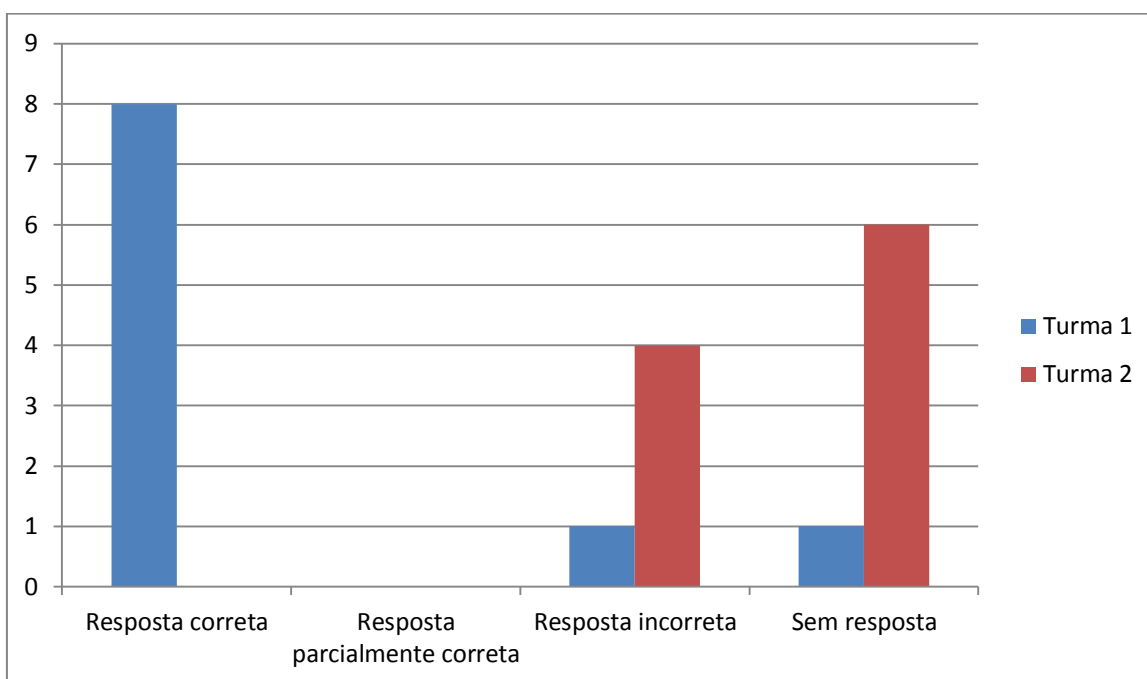


Gráfico 17: Questão 11 - A composição visual da cena narrativa

Quanto a esta questão, oito alunos da turma em foco responderam-na adequadamente, dois apresentaram respostas parcialmente corretas e um não respondeu. Consideramos adequadas as respostas que remetiam à relação do calendário e relógio com o dia da explosão da bomba atômica e descreviam os acontecimentos subsequentes ao alerta de bombardeio.

Aluno 4: *“O autor coloca imagens de calendário, relógio, tentando mostrar a hora, data e ano em que a bomba foi lançada. Mostra também as pessoas fugindo quando deram o alerta de bombardeio e o avião dos Estados Unidos se preparando para atacar”*

Aluno 1: *“No dia 6 de agosto de 1945 (segunda-feira) as 07:15h da manhã, o dia estava lindo. Gen e Eiko estavam indo para a escola, enquanto Shinji estava brincando com o seu navio super feliz. Só que nesse instante teve o alerta de bombardeio e o lançamento estava conforme o previsto. Todos começaram a correr em busca de proteção”*

Aluno 2: *“Na página 248, temos a imagem de um calendário e um relógio que fala o dia e a hora que a bomba foi lançada. Depois, mostra Shinki brincando com seu barquinho e, de repente, o alerta de bombardeio. Todos começam a correr em desespero”*

Aluno 6: *“É indicado o dia e a hora em que a bomba foi lançada. Todos começaram a correr porque teve um alerta de bombardeio, logo depois o avião Enola Gay chega e joga a bomba, chamada little boy”*

Aluno 11: *“O calendário representa o dia do lançamento da bomba, mostra Gen e Eiko indo pra escola e Shinji brincando com seu navio e depois recebem o aviso de bombardeio e o avião Enola Gay se prepara para o lançamento da bomba”*

Aluno 9: *“Fala sobre o dia e a hora em que a bomba foi lançada. Mostra Gen e Eiko indo pra escola e Shinji brincando com seu navio, que o Gen deu, e depois recebem o aviso de bombardeio. Então, o avião Enola Gay se prepara para o lançamento da bomba”*

Aluno 5: *“O autor faz uso de imagens de calendários e relógios para mostrar que horas e que dia tudo aconteceu. Logo de manhã Gen e Eiko se preparam para ir a escola, quando há um alerta de bombardeio, eles começam a fugir e o avião americano se prepara para o lançamento da bomba”*

As respostas dadas pelos alunos da turma 1 mostram como os alunos compreenderam visualmente as imagens, associando-as perfeitamente ao tema retratado no texto e seus conhecimentos prévios e partilhados a respeito dos aspectos concernentes à guerra e à explosão atômica.

A resposta incorreta foi a do Aluno 7, que diz *“Os dias passando, o tempo”*.

Por outro lado, nenhum aluno da turma 2 soube responder adequadamente à questão, uma vez que não conseguiram identificar a relevância da data expressa no calendário para o percurso narrativo. A dificuldade em executar a tarefa solicitada na questão reside, provavelmente, no fato de os alunos não possuírem os conhecimentos prévios necessários à compreensão do mangá. As respostas erradas dadas pelos alunos da turma 2 foram as seguintes:

Aluno 14: *“Que tá quase chegando o dia da guerra”*

Aluno 15: *“Acontecimento de tempo e lugar”*

Aluno 11: *“Tempo e lugar”*

Aluno 16: *“Vento, ruído, barulho”*

Nas respostas listadas acima, percebemos que apesar de alguns alunos terem a noção de que o relógio e o calendário expressam ideias de tempo e lugar, eles não compreenderam a razão motivada do produtor da imagem em destacá-las e utilizá-las especificamente naquele momento da narrativa. Além disso, não relacionaram as imagens dos quadrinhos sem fala às demais, considerando que a geração do sentido textual depende também do entrelaçamento entre os modos semióticos que compõem do texto, o que poderia auxiliá-las na compreensão.

9.2.12. Questão 12

Na questão 12 a categoria analisada foi o processo simbólico das representações conceituais (metafunção Representacional), que diz respeito ao significado ou à identidade do participante. Segue, abaixo, a questão:

Observe a imagem e o quadrinho abaixo.

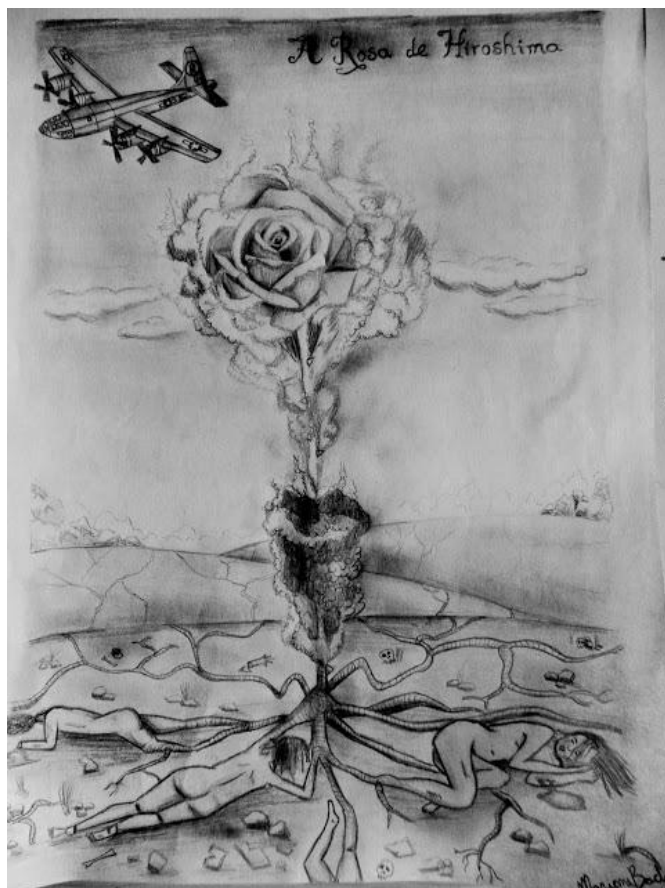


Imagem retirada do “Blog imaginário”, de Mariane Bach



a) Relacione a imagem acima, retirada de um blog, ao quadrinho retirado do mangá no que se refere às consequências da bomba de Hiroshima no Japão.

A figura 1 institui uma estrutura conceitual simbólica atributiva, em que a identificação do participante se dá pela saliência em que é produzido na imagem em detrimento de outros participantes. O participante – a “rosa” de Hiroshima – representa o Portador, cujo significado é estabelecido em relação aos outros componentes, que serão os atributos simbólicos. A “rosa” de Hiroshima é, então, destacada por sua voluptuosidade no contexto visual. Sua saliência é resultante de sua colocação no centro da imagem e do tamanho exagerado em relação aos demais elementos.

Na figura 2, retirada do mangá, a estrutura conceitual simbólica está no posicionamento e tamanho do participante em relação ao todo. Por se tratar da representação de somente um participante (Portador), trata-se de um processo simbólico sugestivo, cujo valor simbólico é constituído com a ausência de detalhes, de modo que o participante é evidenciado em sua total individualidade. A ambiência simbólica da imagem está na ênfase exagerada que foi dada ao participante: o foco do quadrinho está na expressão fisionômica do personagem, sem qualquer relação atributiva de significado com o ambiente no qual se passa a história. Quer isto dizer que, ao contrário da estrutura conceitual simbólica atributiva, o significado e a identidade do participante representado são construídos através da emanção do que vem de “dentro” do próprio personagem, sem qualquer relação com o meio externo.

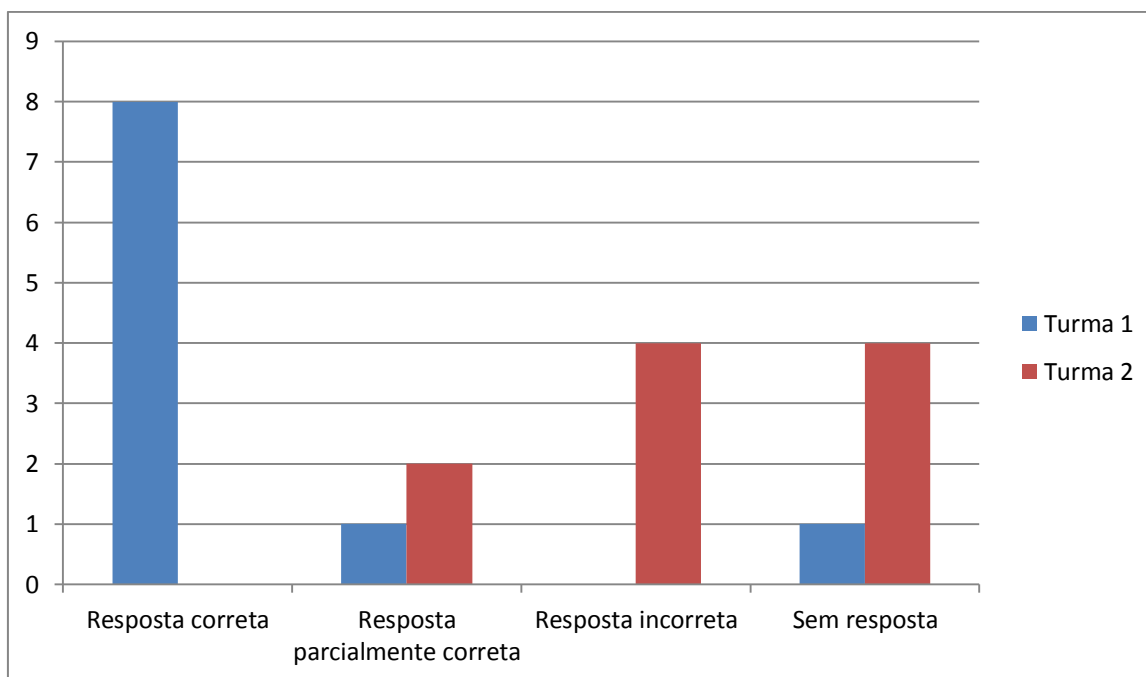


Gráfico 18: Questão 12 - Relação entre imagens

Conforme o gráfico acima apresentado, oito alunos da turma 1 responderam corretamente à questão, um respondeu de maneira parcialmente correta e um aluno não respondeu. Quanto à turma 2, dois tiveram respostas consideradas parcialmente corretas, quatro responderam incorretamente e quatro não responderam.

As respostas abaixo, da turma 1, mostram como os alunos construíram o sentido das imagens propostas para análise com base nos conhecimentos acerca da guerra e da bomba que obtiveram nas aulas do Módulo II e Módulo III, que exploraram o conteúdo do fato histórico tratado no livro e algumas noções sobre a leitura de textos multimodais, respectivamente.

Aluno 1: *“A imagem 1 mostra o momento em que mandaram a bomba, a bomba cresceu cada vez mais e as pessoas começaram a cair morta e começaram a derreter. Na primeira figura, o momento da explosão é representado junto com uma de suas consequências, que é a morte de milhares de pessoas. A segunda figura destaca uma das pessoas mortas”*

Aluno 9: *“A imagem se refere a explosão que ocorreu, mostra o avião jogando a bomba e várias pessoas mortas e na outra imagem mostra uma mulher derretida. A relação entre as imagens é que as duas passam a mesma mensagem, mas a segunda mostra mais emoção”*

Aluno 5: *“As imagens mostram o avião Enola Gay e a explosão em Hiroshima que causou muita dor e muita morte, e os corpos no chão representa as pessoas que foram mortas pela radioatividade da Bomba Little Boy, como também mostra a figura do rosto derretido da mulher”*

Aluno 7: *“A imagem retirada do blog mostra o Enola Gay indo embora depois de ter soltado a bomba em Hiroshima e matado milhares de pessoas e o quadrinho retirado do mangá mostra a mulher morta quando a bomba explodiu”*

Aluno 4: *“Quando o avião dos Estados Unidos lançou a bomba little boy na cidade de Hiroshima, foi uma destruição gigantesca que matou várias pessoas queimadas”*

A resposta parcialmente correta dada por um aluno da turma 1 foi a seguinte:

Aluno 6: *“Com um enorme barulho, a nuvem atômica cresceu cada vez mais, durante pouco tempo, pessoas caídas pelo chão, famílias desestruturadas, etc”*

A resposta do aluno considerou apenas a primeira imagem proposta na atividade, sem relacioná-la à segunda. Embora o aluno tenha feito corretamente a leitura da imagem retirada do blog, ele não propôs o diálogo, requerido na questão, com a ênfase dada pelo produtor do texto à mulher caída no chão, como fizeram os demais alunos.

A turma 2 não apresentou nenhuma resposta considerada correta, pois os alunos – aqueles que fizeram a questão – limitaram-se a analisar as imagens de modo geral, mencionando unicamente uma das consequências da explosão da bomba (a morte de milhares de pessoas) sem, contudo, relacioná-la ao instante retratado na imagem 1. Estas respostas foram avaliadas como parcialmente corretas:

Aluno 13: *“Quando a bomba caiu, ficou muita gente assim”*

Aluno 12: *“O que a bomba de Hiroshima causou para as pessoas, derreteu a pele das pessoas até a morte”*

As respostas incorretas encontradas na turma 2, transcritas abaixo, representam apenas a conclusão a que os alunos chegaram ao visualizar o terror presente nas imagens:

Aluno 16: *“Feridos, mortos”*

Aluno 11: *“Morte”*

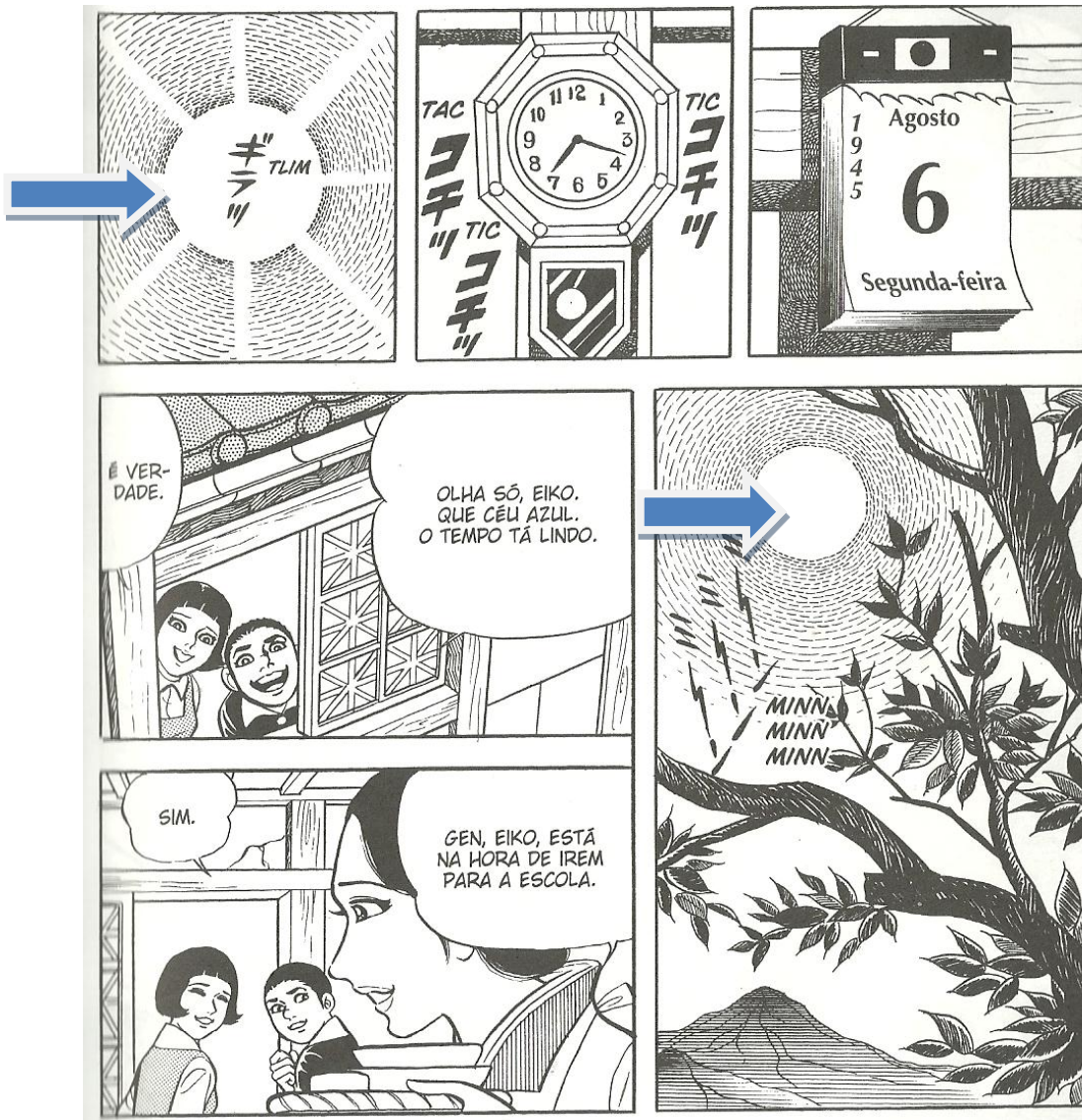
Aluno 15: *“Destruição, radiação”*

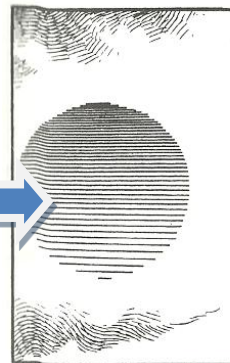
Aluno 14: "A bomba fez um estrago nas pessoas"

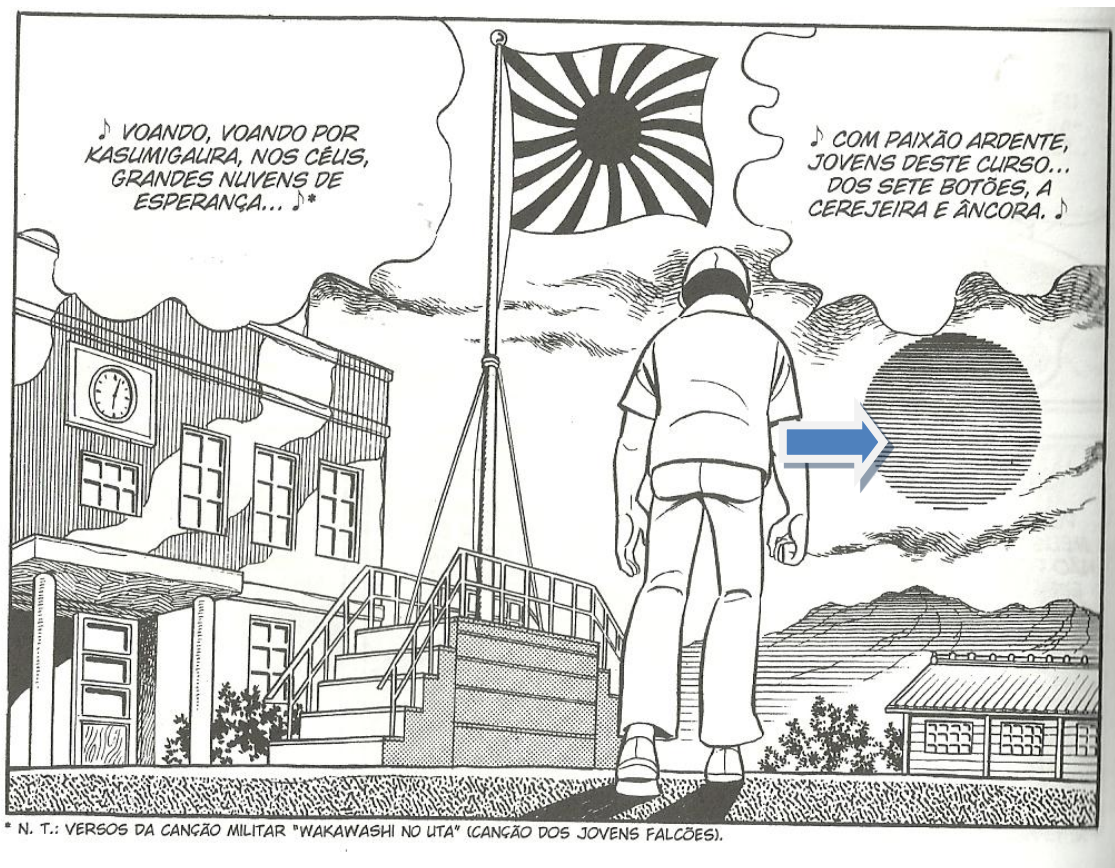
9.2.13 Questão 13

A questão 13 buscou analisar um dos personagens não humanos de que trata Kress e van Leeuwen na Gramática do Design Visual, que são adereços, objetos e símbolos que participam dos processos representacionais.

A questão 13 dizia o seguinte: Em vários momentos da trajetória narrativa do mangá, percebemos as imagens abaixo sendo retratadas. Observe-as e responda:







- a) De que modo podemos relacioná-la ao fato histórico tratado no livro?
- b) Qual o significado da data presente no primeiro quadrinho?

Na letra A da questão optou-se em destacar a carga simbólica apresentada na imagem recorrente do sol no decorrer da narrativa. Tal objeto simbólico mantém estreita relação com os participantes humanos da narrativa e o momento histórico pelo qual atravessam. O sol apresenta vários sentidos em se tratando da relação entre a cidade de Hiroshima, localizada no Japão, e a explosão da bomba atômica. Trata-se, portanto, também de uma questão concernente ao processo simbólico da representação conceitual. Na letra B, os objetos retratados que participam dos processos representacionais propostos para análise foram o relógio e o calendário presentes em duas vinhetas, no intuito de analisarem a funcionalidade destes personagens não humanos para a construção da geração de sentido.

9.2.13.1 Questão 13 – Letra A

A letra A tinha como objetivo que o aluno, ao visualizar a imagem do sol e a imagem da bandeira do Japão, estabelecesse as possíveis relações entre elas existentes, quando em consonância à época retratada no livro.

O processo simbólico das representações conceituais de Kress e van Leeuwen propõe o que um participante significa ou é numa estrutura narrativa. Em se tratando do participante representado nas imagens propostas para análise, esta questão refere-se ao processo simbólico sugestivo, através do qual a atribuição de significados é dada por uma atmosfera, formada pela imagem composta por uma cor, silhueta, contornos e iluminação que, repetidas vezes, são utilizadas para descrever, de maneira generalizada, algum sentido simbólico.

Em um nível discursivo, o sentido atribuído ao sol, denominado Portador por Kress e van Leeuwen, pode dialogar tanto com o caráter nacionalista do próprio autor do livro quanto ao clarão da explosão da bomba atômica e calor (“de mil sóis”) por ela ocasionado.

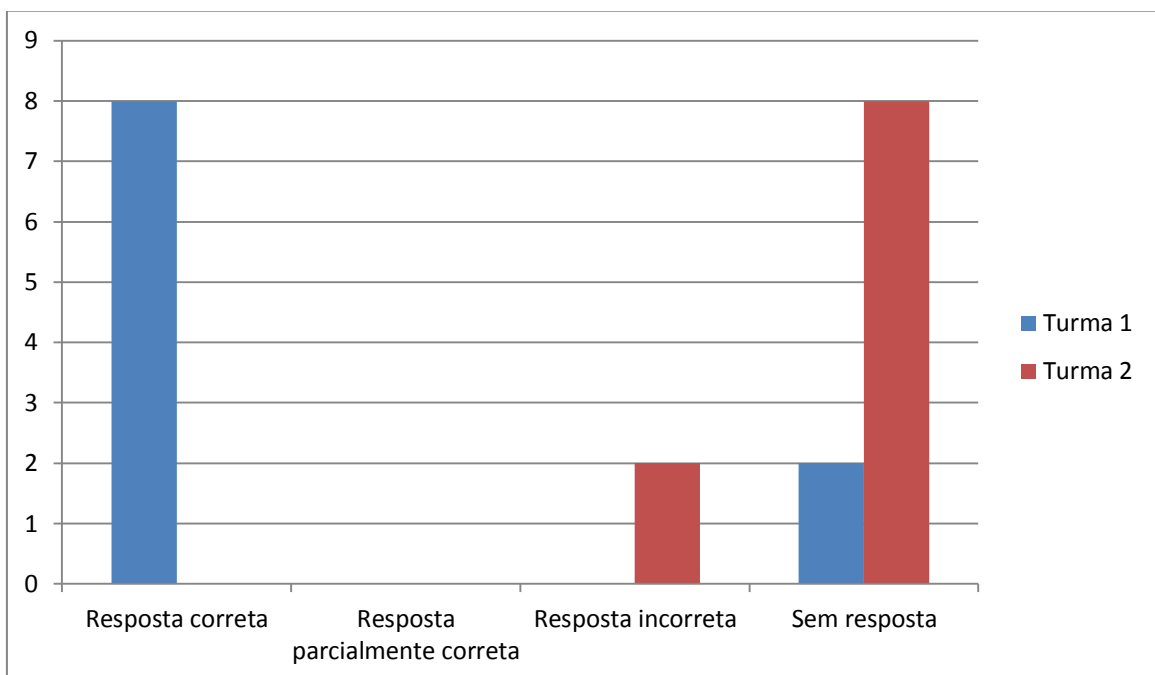


Gráfico 19: Questão 13 - Letra A – O simbolismo no mangá

Os alunos da turma em foco não apresentaram dificuldades para a execução desta atividade, uma vez que a presença insistente do sol foi percebida e questionada por eles mesmos enquanto líamos o mangá. Pressuposições de nível semântico foram, então, levantadas pelos alunos para a discussão sobre as possíveis explicações para o recorrente uso do sol. Nesse

sentido, além do significado de ordem temporal, para a passagem do tempo, construímos outros significados, entre eles o clarão e o calor da bomba.

Importa destacar, contudo, que alguns alunos foram mais longe ainda em suas análises, pois perceberam a motivação do autor em ora preencher o “sol” com tinta preta, ora mantê-lo na cor branca. Então, chegaram à conclusão de que a imagem pode representar também, além do clarão da bomba, os sentimentos obscuros que a guerra trouxe às vítimas da explosão.

As respostas elencadas abaixo são dos alunos da turma 1:

Aluno 7: *“O sol se parece muito com a bandeira do Japão, pode significar o espírito nacionalista do autor do livro ou o calor que a explosão da bomba deixou na cidade”*

Aluno 4: *“As imagens de sol estão relacionadas a bandeira do Japão, onde a bomba foi lançada, ao calor insuportável da explosão que chegou a derreter pessoas e o clarão tão forte que deixou pessoas cegas. O fato do autor do livro usar colocado várias vezes a imagem do sol, representa a sua defesa pelo seu país”*

Aluno 5: *“A imagem do sol que tanto aparece nos quadrinhos está relacionada a bandeira do país onde a bomba little boy explodiu e também representa o clarão e o calor da bomba que matou várias pessoas”*

Aluno 1: *“Em muitos momentos da história o sol aparece, e o sol tem uma certa semelhança com o país que estava na guerra”*

Aluno 6: *“Em muitos momentos da história o sol aparece. Ele se parece com a bandeira do Japão e pode representar o calor da bomba e a claridade de sua explosão”*

As respostas incorretas da turma 2 foram as seguintes:

Aluno 16: *“O dia estava passando e logo Hiroshima ia ser bombardeada”*

Aluno 14: *“Quatro dias para começar a guerra em Hiroshima”*

Estas respostas apresentam erros porque relacionam o sol apenas ao aspecto temporal que sua imagem pode representar. Além disso, a presença do sol nas imagens propostas para visualização e análise não tem relação alguma com o dia e a hora da explosão, como os alunos afirmaram em suas respostas, uma vez que os quadrinhos retirados do mangá não estão sendo

apresentados na questão com linearidade. A intenção era apenas mostrar a imagem do sol sendo recorrentemente utilizada em momentos distintos da narrativa.

9.2.13.2 Questão 13 – Letra B

A letra B da questão 13, também referente ao processo simbólico da representação conceitual, solicitava ao aluno a associação dos participantes não humanos – o calendário e o relógio –, representados nos quadrinhos, ao fato histórico retratado no livro.

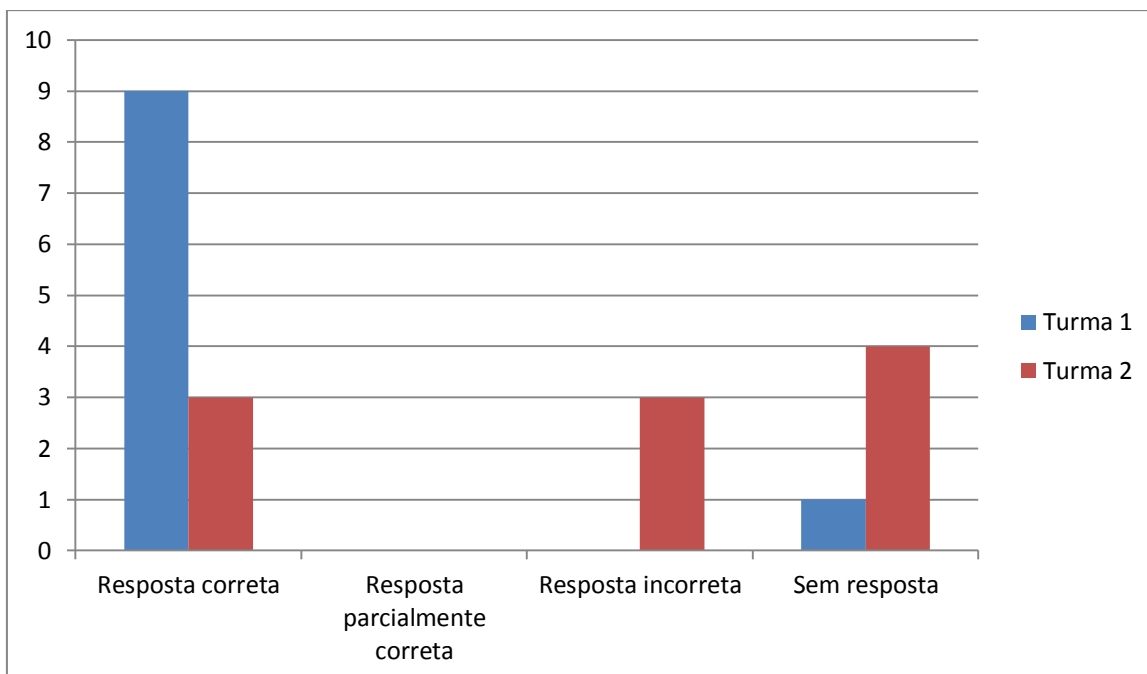


Gráfico 20: Questão 13 - Letra B - A relação entre imagens e contexto histórico

Apenas um aluno da turma 1 não respondeu à pergunta. Nove alunos responderam corretamente:

Aluno 9: *“Significa o dia do lançamento da bomba e uma hora antes em que foi lançada”*

Aluno 2: *“A data do dia que a bomba foi lançada”*

Aluno 6: *“O relógio marca 07:15, uma hora antes da explosão da bomba, e o calendário o dia 6 de agosto de 1945, data da explosão”*

Aluno 1: *“É que foi nesse dia que aconteceu a explosão da bomba em Hiroshima”*

Aluno 4: *“A data do dia que foi lançada a bomba de Hiroshima”*

Aluno 10: *“O relógio mostra o amanhecer o dia em Hiroshima, uma hora antes da bomba ser lançada, e o calendário indica a data da explosão”*

Aluno 7: *“O dia em que a bomba explodiu, algum tempo antes”*

Em relação à turma 2, três alunos deram respostas corretas, compreendendo o significado do uso motivado do produtor do mangá em retratar os personagens não humanos naquele momento específico da narrativa:

Aluno 14: *“O dia que a bomba ia cair na cidade de Hiroshima”*

Aluno 15: *“O dia que aconteceu a explosão”*

Aluno 11: *“No dia que aconteceu a explosão”*

Por outro lado, três alunos da turma 2 não responderam à questão e quatro não souberam identificar o momento histórico ao qual se referia a data e o horário presentes nos quadrinhos, dando respostas completamente avessas ao sentido textual:

Aluno 16: *“Que tava chegando o dia da explosão”*

Aluno 12: *“O dia que a guerra terminou”*

Aluno 19: *“O dia da semana”*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo a análise formal e discursiva do mangá *Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde* nas aulas de Língua Portuguesa. Os mangás, histórias em quadrinhos de origem japonesa, constituem um estilo peculiar de desenho e produção que envolve textos imagéticos que compõem o sentido do texto juntamente com a modalidade escrita. Através da representação de um mundo fictício ou até real, os mangás apresentam hoje grande volume de traduções para línguas ocidentais que o tornam, cada vez mais, objeto de leitura, análises, estudos e diversão para crianças e adultos dos mais variados países.

Procuramos delimitar o mangá como um gênero que se enquadra dentro do Hipergênero Quadrinhos, o qual abarca gêneros caracterizados pela utilização da linguagem dos quadrinhos, e, em vista disso, como arte sequencial, teve sua trajetória marcada por diferentes fases evolutivas até chegar à sua forma definitiva de linguagem e produção, passível de alterações conforme o estilo do autor.

Segundo Donis (1997 *apud* Coscarelli, 2013, p. 111), o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a escala, a dimensão e o movimento sinalizam para construção do sentido e, por isso, são aspectos importantes em textos que se constituem da combinação desses recursos. Nesse sentido, a sintaxe visual das composições quadrinísticas desempenha importante função no sentido que emerge do texto multimodal.

Nossa hipótese era a de que, em decorrência das características próprias do tema, discurso e entrelaçamento das modalidades verbal e visual na composição textual do livro, o trabalho com a leitura do mangá deveria vir metodicamente acrescido de estratégias que abordassem (implicitamente) os princípios que norteiam o mangá proposto para o trabalho, a fim de abordar a interlocução entre o ficcional e o real presente na obra de modo que o processo de leitura fosse sistematicamente orientado, com vistas às habilidades cognitivas, sociais e atitudinais do aluno mediante o texto. Nessa perspectiva, adotamos princípios analíticos com base no Interdiscurso de Maingueneau (2008) e na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996).

O trabalho com o mangá, na perspectiva da Gramática do Design Visual, revelou a importância de levar em consideração a teoria da Multimodalidade na leitura dos significados

de gêneros que adotam em sua estrutura a linguagem dos quadrinhos, haja vista que o texto imagético consegue, por vezes, transmitir ao leitor conteúdos com maior eficiência que o texto estritamente escrito. O mangá demonstrou ser fonte inesgotável de elementos multissemióticos. Além de variadas formas de representação; como diagramação da página (layout), formato dos quadrinhos, formas e cores das letras, representação da temporalidade e espacialidade por meio de imagens; constatamos outros elementos substanciais para a construção do sentido textual: uso de legendas com diferentes vozes, notas de rodapé, onomatopeias e elementos simbólicos recorrentemente utilizados pelo produtor.

As perguntas propostas aos alunos na atividade final, apesar de terem sido construídas com o embasamento teórico já citado, foram elaboradas com vistas à reflexão sociocognitiva do aluno a respeito da estrutura narrativa e sentido textual, sem que houvesse, necessariamente, a retomada aos princípios que as norteavam. Em nenhum momento da aplicação do Projeto de Intervenção houve a menção das teorias que estavam subsidiando o trabalho. As leituras em sala de aula sempre foram direcionadas para as discussões que cabiam em determinadas partes do livro, como, por exemplo, a imagem recorrente do sol e sua relação com a bandeira do Japão, as oposições de ideias entre a família Nakaoka e os militares nacionalistas japoneses, a sequência de ações interligadas em vinhetas diferentes, o posicionamento e enquadre dos elementos no interior dos quadrinhos, entre outros.

Em síntese, a aplicação das categorias de Kress e van Leeuwen às questões elaboradas no Projeto de Intervenção revelou que a sintaxe imagética caracteriza a existência de uma gramática visual que confere ao texto sentidos motivados pelo produtor do texto que devem ser cognitiva e socialmente compreendidos pelo leitor. Assim, a leitura da modalidade visual em um gênero como o mangá – extremamente rico em representações multimodais – requer um trabalho sistematizado que compreenda não somente a modalidade verbal, uma vez que as construções discursivas também se constituem nos modos de representação da imagem.

Partindo do pressuposto de que as categorias analíticas de Kress e van Leeuwen consistem em estratégias facilitadoras na construção de sentido da sintaxe visual do mangá de Keiji Nakazawa, os estudos realizados em sala de aula nos mostraram que a leitura é um processo ativo que resulta de conhecimentos linguísticos, imagéticos – quando concebidos com base na gramática visual –, cognitivos e, sobretudo, de relações sociointeracionistas, possibilitadas pela interação entre o produtor do texto, o texto e o leitor.

Diante da configuração textual do mangá, verificamos a importância em analisar o discurso linguístico associando-o ao discurso imagético, uma vez que, além de representar uma forma de ação do sujeito leitor sobre o texto, é atividade indissociável. Logo, cabe ao professor compreender que diferentes modos multimodais determinam diferentes manifestações de sentido construídas pela polissemia do signo e, conseqüentemente, exigem uma abordagem teórica capaz de direcionar a compreensão textual com base nas relações entre escrita e imagem.

A operacionalização da análise multimodal embasada na Gramática do Design Visual (1996) demonstrou ser perfeitamente aplicável nas práticas de ensino da língua, pois além de ter grande importância para a construção do sentido textual, explora a relação entre significante e significado com base em categorias analíticas que descrevem as regras de combinação entre elementos visuais considerando a motivação do produtor e a recepção do leitor. Ou seja, assim como o texto escrito, o sentido é também gramaticalmente construído nas imagens.

A estratégia utilizada foi trabalhar a leitura de *Gen pés descalços* de maneira diferente em cada uma das turmas, a fim de averiguar o valor do papel mediador do professor no processo de ensino da leitura em sala de aula. Por se tratar de um gênero relativamente novo no espaço escolar, embora no Brasil haja um público vasto de leitores, o processo essencialmente interativo entre os alunos e o objeto de ensino – possibilitado pela mediação do professor – demonstrou ser de suma importância para que a leitura se torne uma ação ativa do leitor sobre o texto.

Dentro do discurso proferido pelos personagens do mangá, verificamos a existência de relações interdiscursivas com o discurso da Segunda Guerra Mundial – época em que se passa a história de Keiji Nakazawa. As explanações críticas do pai em relação à guerra são repudiadas pela vizinhança e militares, transformando cada membro de sua família em antipatriota no bairro em que vivem e criando uma rede interdiscursiva em que aliados e opositores se posicionam rejeitando o discurso do Outro. Em se tratando do Interdiscurso de Maingueneau, embora tenha sido sucintamente explorado neste trabalho, demonstrou ser uma abordagem que tem relevância para o significado textual e que serve de guia para a análise das diferentes manifestações do discurso da guerra.

A respeito do posicionamento dos alunos perante a leitura do mangá, foram nítidas as diferenças entre o entusiasmo e o sentido atribuído pelos alunos das duas turmas ao livro. Os

alunos da turma 2, quando foram apresentados ao mangá e, subsequentemente, solicitados para a sua leitura, ficaram entusiasmados por se tratar de um gênero pertencente ao Hipergênero Quadrinhos e por representar um desafio no que tange ao percurso oriental de leitura que deveriam adotar para lê-lo. A mesma reação tiveram os alunos da turma 1. Entretanto, a motivação, o interesse e o desejo pelo mangá foram paulatinamente sendo diminuídos, ao darem conta de que o trabalho que seria proposto alguns dias depois seria estritamente objetivo, limitando-se apenas a questões de compreensão. Por outro lado, os alunos da turma em foco mantiveram-se mobilizados para a leitura, pois tiveram os recursos necessários ao alcance do sentido textual, além de se sentirem sujeitos ativos neste processo.

As leituras em sala de aula foram de grande relevância para manter o foco e o interesse dos alunos, uma vez que além de fazermos leituras em caráter quase que teatral (cada aluno representava um personagem e um aluno simulava a voz do narrador), o que era bastante divertido para eles, estas aulas eram constituídas também por discussões pertinentes à narrativa, provocando-os a respeito de suas concepções sobre a guerra – mediante os discursos dos militares e de cada membro da família Nakaoka – e dos significados dos recursos multimodais construídos por motivações e interesses do produtor do texto.

A perspectiva multimodal aplicada ao ensino compreende uma abordagem que proporciona ao aluno uma atitude ativa diante do texto, com vistas à análise dos modos semióticos que se inter-relacionam na configuração textual. Desse modo, e com o crescente uso e leitura de elementos multissemióticos na atualidade, faz-se necessário que o professor crie situações de ensino que contemplem o funcionamento sócio-discursivo do texto de acordo com seus diferentes modos semióticos.

Creemos que o mangá, com seu formato peculiar que inicialmente pode causar estranhamento aos alunos, apresenta-se como um meio altamente inteligível e surpreendente para o trabalho com o ensino da leitura em sala de aula. Apesar de se tratar de um fenômeno já culturalmente instaurado em nosso país, muitas crianças, infelizmente, ainda não enveredaram por entre esta arte, quando puramente nipônica. Fenômeno da cultura pop japonesa no Brasil, o mangá é capaz de atingir os jovens leitores devido a vários fatores que o tornam consideravelmente instigante: a leitura não linear permite a aproximação, mesmo que imaginária, com a cultura japonesa e suas particularidades; as retratações de heróis e heroínas com perfis psicológicos do homem comum permitem a visualização de seres incríveis que alcançam magicamente

seus objetivos ainda que não sejam criados conforme os moldes americanos; as narrativas reais ou fictícias, que exploram sentimentos engrandecedores ainda que diante de mazelas sociais, são capazes de construir no imaginário do leitor o reflexo da sociedade japonesa em seu sentido cultural e histórico.

Há de se ressaltar, contudo, que as abordagens e análises feitas neste trabalho não estão esgotadas. Pelo contrário, abrem diversas possibilidades de estratégias de ensino e de abordagem, sobretudo das categorias analíticas da Gramática do Design Visual, haja vista que *Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde* é um mangá em que os artifícios estilísticos utilizados em sua produção são vários e ricamente construídos. Além dos aspectos linguísticos e visuais presentes na obra, que abrem diversos horizontes de estudo e análise, o mangá também nos apresenta as causas do bombardeio de maneira simples e realista, embora repletas de sentimentos humanos genuínos, que podem ser objeto de estudo em outras disciplinas, em prol de um ensino crítico e reflexivo sobre as guerras e a necessidade de empatia entre os homens para construir um mundo de paz.

Ao encerramos esse trabalho, esperamos ter reforçado a ideia da importância do trabalho com o ensino da leitura na escola como prática social que requer a participação ativa do sujeito leitor, processando e construindo sentidos a partir de suas experiências, conhecimentos e crenças; e do envolvimento do professor na prática de ensino da leitura, enfocando aspectos linguísticos, visuais, sociointeracionistas e discursivos para a construção do sentido textual.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBIERI, Daniele. *Los lenguajes Del cómic*. 1 reimp. Barcelona: Paidós, 1998.
- BARBOSA, Alexandre et al (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- BOU MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes. O Texto Multimodal no Livro Didático de Português. In: VIEIRA, Josenia Antunes (et al). *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRANDÃO, H. N. Leitura, produção e circulação de textos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa – história, perspectivas e ensino*. São Paulo: Educ, 1998.
- _____. *Introdução à análise do discurso*. 2 ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2007.
- CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.
- CAFIERO, Delaine et al. *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. COSCARELLI, Carla Viana (org.). Belo Horizonte: Vereda, 2013. 192 p.
- CALAZANS, Flávio (Org.). *As histórias em quadrinhos no Brasil: teoria e prática*. São Paulo: Intercom. Unesp, 1997.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Aula de Português: parâmetros e perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 156 p.
- _____. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- DIONÍSIO, Angela P. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>>. Acesso em: 31 de maio de 2014.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 232 p.

_____. Gêneros multimodais e multiletramento. In: ACIR, M. et alli. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kaygangue, 2005.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*. Luís Carlos Borges e Alexandre Boide (trad.). 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 2ª. Ed. - Curitiba: Edições Criar, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Interdiscursividade e intertextualidade*. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

GRAVETT, Paul. *Mangá: como o Japão reinventou os quadrinhos*. São Paulo, Conrad Editora, 2006.

HODGE, R; KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

KRESS, Gunther; VAN LEEWEN, Theo. *Multimodal Discourse*. London: Arnold, 2001.

_____. *Reading Images: the grammar of visual design*. London & New York: Routledge, 1996.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. (disponível em <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>) acessado em 09/11/04.

LUYTEN, Sonia Bibe. *Mangá: poder dos quadrinhos japoneses*. Editora Hedra, São Paulo-SP, 2001, 250 p.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *O discurso literário*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade*: In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: as histórias em quadrinho. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOREIRA, Lúcia Correia Marques de Miranda. Narrativas Literárias e Narrativas Audiovisuais In: FLORY, Sueli Fadul Villibor (org.) *Narrativas Ficcionalis: da Literatura às Mídias Audiovisuais*. Arte e Ciência : São Paulo, 2005.

NAKAZAWA, Keiji. *Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde*. Drik Sada (trad.). São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2011.

PEREIRA, Renato Lopes. *Mangá, lugar comunicacional e sócio-cultural japonês*. Revista Temática. N. 09. Setembro de 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/21477>. Acesso em: 01/04/2015.

PACHECO, José Augusto. *O Pensamento e a Ação do professor*. Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Escola e saberes), 223p.

POSSENTI, Sírio. *Observações sobre interdiscurso*. Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 253-269, 2003. Editora UFPR.

SILVA, Diamantino da. *Quadrinhos para quadrados*. Por Alegre: Bels, 1976. P. 102-104.

VERGUEIRO, Waldomiro. *A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária*. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). 3 ed. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006. P. 31-64.

VIEIRA, Josenia Antunes et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007.

Quem foi Osamu Tesuka? Disponível em: http://www.culturajaponesa.com.br/?page_id=135. Acesso em: 27 de abril de 2015.

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“Interdiscursividade e multimodalidade na construção do sentido textual: o ensino do gênero Mangá nas aulas de Língua Portuguesa”**, sob a minha responsabilidade, professor Luiz Francisco Dias, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende propor no ensino de língua portuguesa a abordagem de um novo gênero textual, o mangá (história em quadrinho japonesa), com o objetivo de analisar como a intervenção do professor no processo de leitura pode contribuir para a compreensão do texto por parte do aluno, com base nos princípios da multimodalidade (quando o texto é construído por palavras e imagens) e interdiscursividade (quando o discurso é marcado por outros discursos já conhecidos anteriormente). As atividades vão envolver todos os alunos e serão desenvolvidas pela professora em sala durante as aulas de português. Os procedimentos da pesquisa serão: a leitura do livro “Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde” (mangá); aulas expositivas sobre os princípios já citados, associando-os ao livro lido e; ao final do trabalho, uma atividade de compreensão textual.

Seu filho não é obrigado a participar da pesquisa, e os resultados das atividades não têm relação com a avaliação da disciplina de Português. Dessa forma, a participação é voluntária e não tem vínculo com as notas da escola. A participação é voluntária e garantimos a confidencialidade das informações.

Seu filho é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo e sem precisar de justificativas. Os possíveis riscos desta pesquisa podem ser constrangimento ou desconforto, caso o seu filho não se sinta à vontade com o tema abordado no livro: a explosão da Bomba de Hiroshima.

Asseguro, ainda, que, ao divulgar algum dado da pesquisa, o nome dos participantes não será utilizado, garantindo, portanto, o anonimato dos alunos.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores, portanto não haverá ressarcimento.

Você deverá entrar em contato com o COEP somente em caso de dúvidas éticas.

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6027, e-mail: luiz.francisco@uol.com.br, ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

Serão assinadas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e você receberá uma delas. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu filho..... dela participe.

.....
.....

Assinatura do pai

Assinatura do professor responsável

Nome do Pai: _____

Nome: Luiz Francisco Dias

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

ANEXO B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Interdiscursividade e multimodalidade na construção do sentido textual: o ensino do gênero mangá nas aulas de língua portuguesa”**, sob minha responsabilidade, professor Luiz Francisco Dias, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende propor no ensino de língua portuguesa a abordagem de um novo gênero textual, o mangá (história em quadrinho japonesa), com o objetivo de analisar como a intervenção do professor no processo de leitura pode contribuir para a compreensão do texto por parte do aluno, com base nos princípios da multimodalidade (quando o texto é construído por palavras e imagens) e interdiscursividade (quando o discurso é marcado por outros discursos já conhecidos anteriormente). As atividades vão envolver todos os alunos e serão desenvolvidas pela professora em sala durante as aulas de português. Os procedimentos da pesquisa serão: a leitura do livro “Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde” (mangá); aulas expositivas sobre os princípios já citados, associando-os ao livro lido e; ao final do trabalho, uma atividade de compreensão textual.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e os resultados das suas respostas ao questionário não têm relação com a avaliação da disciplina de Português. Dessa forma, a participação é voluntária e não tem vínculo com as notas da escola. Garantimos a confidencialidade das informações.

Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo e sem precisar de justificativas. Os possíveis riscos desta pesquisa podem ser constrangimento ou desconforto, caso você não se sinta à vontade com o tema abordado no livro: a explosão da Bomba de Hiroshima.

Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Garantimos, assim, anonimato de todos os participantes.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores, portanto não haverá ressarcimento.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6027, e-mail: luiz.francisco@uol.com.br.

Voce deverá entrar em contato com o COEP somente em caso de dúvidas éticas.

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

Serão assinadas duas vias do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e você receberá uma delas. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

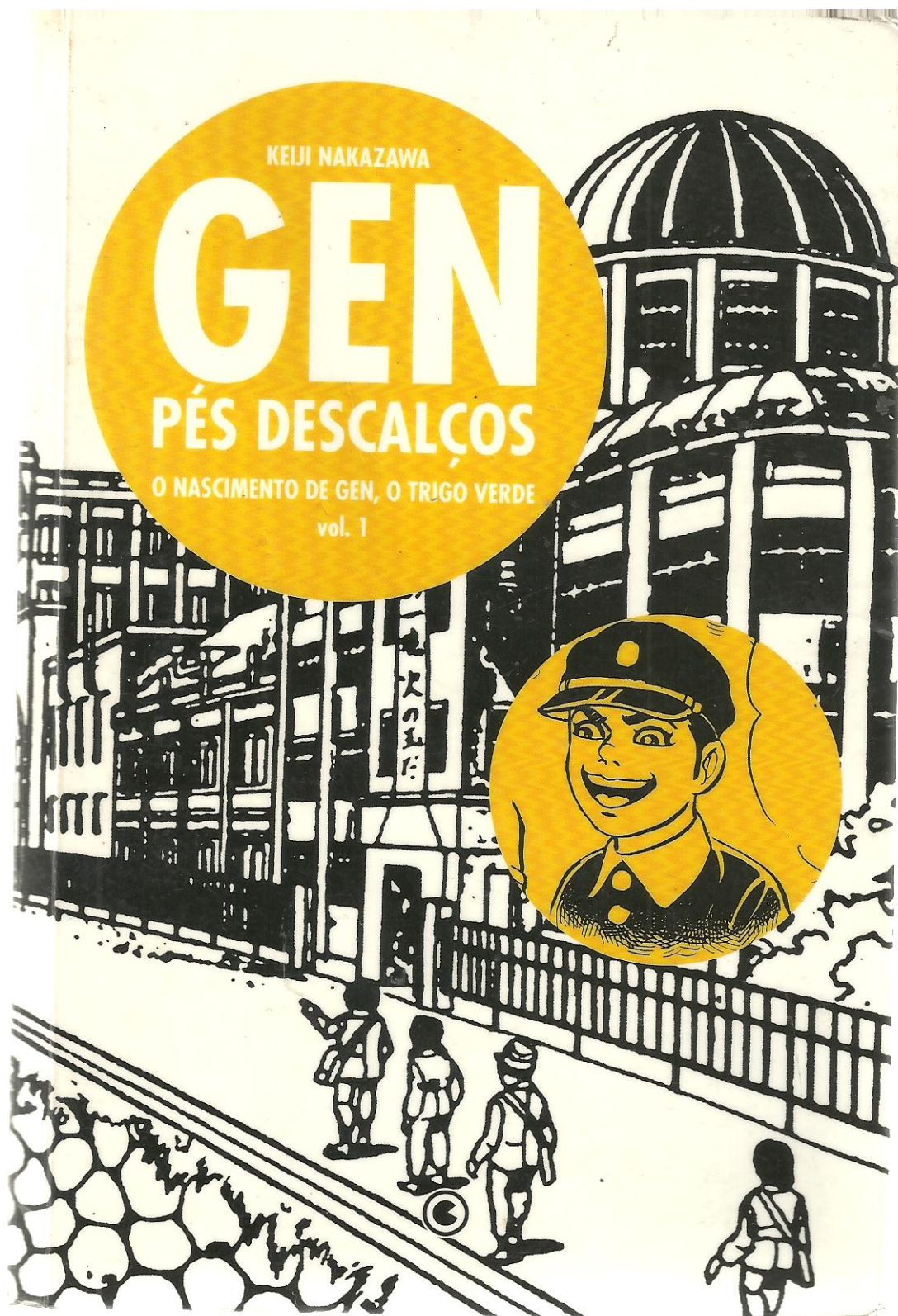
.....
.....

Assinatura do aluno

Luiz Francisco Dias

Pesquisador Responsável

ANEXO C: CAPA DO LIVRO “GEN PÉS DESCALÇOS: O NASCIMENTO DE GEN, O TRIGO VERDE”



ANEXO D: COMO LER O MANGÁ

VOCÊ NÃO VAI COMEÇAR PELO FIM DA HISTÓRIA, VAI?

Esta é uma história em quadrinhos diferente das outras que você já leu antes. Isso porque se trata de um mangá, uma história em quadrinhos feita no Japão. Existem algumas diferenças entre ler uma história em quadrinhos ocidental e um mangá. A principal delas é que devemos ler sempre da direita para a esquerda. Observe as ilustrações abaixo:

FIGURA 1

Note como o livro deve ser aberto do lado inverso ao de costume.



FIGURA 3

Da mesma forma, os diálogos dos personagens também são lidos da direita para a esquerda.

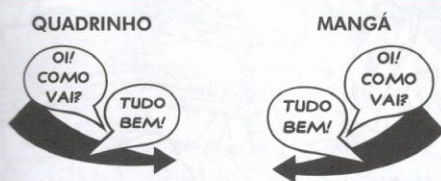


FIGURA 2

Os quadrinhos são lidos de cima para baixo, como ocorre aqui no Brasil. A diferença é que a leitura segue da direita para a esquerda, na ordem mostrada pelos números na ilustração.



Pode ser um pouco estranho no começo, mas logo você vai se acostumar a ler este autêntico mangá!